

ANA BRASIL DE OLIVEIRA

**CRIANÇA E INFÂNCIA NAS DISCIPLINAS DE PSICOLOGIA DOS CURSOS DE
MAGISTÉRIO: Um Estudo na Rede Estadual de Educação da Região
Metropolitana de Florianópolis**

FLORIANÓPOLIS – SC

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANA BRASIL DE OLIVEIRA

**CRIANÇA E INFÂNCIA NAS DISCIPLINAS DE PSICOLOGIA DOS CURSOS DE
MAGISTÉRIO: Um Estudo na Rede Estadual de Educação da Região
Metropolitana de Florianópolis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, como exigência parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Diana Carvalho de Carvalho

FLORIANÓPOLIS – SC

2008



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**“CRIANÇA E INFÂNCIA NAS DISCIPLINAS DE PSICOLOGIA DOS CURSOS DE
MAGISTÉRIO: Um Estudo na Rede Estadual de Educação da Região
Metropolitana de Florianópolis”**

**Dissertação submetida aos Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do grau de Mestre em Educação**

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 10/10/2008

Dra. Diana Carvalho de Carvalho (CED / UFCS – Orientadora)

Dra. Marília Gouvea de Miranda (UFG/ GO – Examinadora)

Dra. Ione Ribeiro Valle (CED/ UFSC – Examinadora)

Dra. Olga Celestina da Silva Durand (CED/ UFSC – Suplente)

ANA BRASIL DE OLIVEIRA

FLORIANÓPOLIS/ SANTA CATARINA/ OUTUBRO/ 2008

À Vó Marta...

*Pelas maravilhosas e inesquecíveis experiências a
mim proporcionadas, desde a infância.*

Saudades e gratidão todos os dias...

Seu Caquinho de Vidro

AGRADECIMENTOS

A conclusão da presente dissertação não seria possível sem o suporte de todos abaixo elencados. Assim, de forma singela, presto meus agradecimentos:

A Deus, Força Maior quem me conduz desde o início. E à N. Sra. Desatadora dos Nós, no conforto recebido pela fé.

Ao Programa de Pós-Graduação, pela oportunidade junto ao Curso de Mestrado.

À Diana, pelo respeito com o qual sempre tratou a mim e minhas idéias, pela forma delicada como fez cada pontuação necessária e por todo apoio prestado desde os tempos da Licenciatura em Psicologia. Obrigada por tanto aprendizado!

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação da UFSC, pelas contribuições já no momento da entrevista de seleção, ao longo dos seminários cursados e, em especial, àquelas que com tanta riqueza contribuíram na banca de qualificação, professoras Ione e Olga, como na banca de defesa.

Aos colegas do Curso, sobretudo da linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, especialmente nas pessoas de Giane e Cecília, pelas vivências compartilhadas nesses dois anos entre aulas, cafés, e-mails e telefonemas.

À Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, pelas informações gentilmente disponibilizadas por seus funcionários.

Aos professores de Psicologia dos Cursos de Magistério da Região Metropolitana de Florianópolis, coração desta pesquisa, que com tanto profissionalismo e boa vontade contribuíram para a efetivação da mesma.

À Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São José, pelo reconhecimento da importância da pesquisa na formação continuada de seus profissionais, representada no apoio que viabilizou minha frequência aos seminários, operacionalização da coleta de dados e conclusão da dissertação.

Aos colegas de trabalho do C.E.M. Cidade da Criança e C.E.M. Interativo Floresta, pela riqueza das experiências compartilhadas na área da Educação, bem como pela compreensão e apoio durante esse período.

Às amigas: “Tati”, que mesmo à distância se faz tão presente, principalmente ao ler minha dissertação e prestando sua contribuição nas correções; “Lulis”, por me ouvir e acolher nos momentos de angústia, pelas risadas e disponibilidade; Válbia, pelo ombro amigo que sempre encontro ao procurá-la; “Darinhos”, pela cumplicidade e constante troca de idéias sobre nossa área profissional.

Aos meus amados irmãos, “Mano” e “Denayse Mya”, pelo carinho familiar, momentos de riso e descontração, desabafos e parceria, tão característicos de cada um de vocês. Obrigada pela infância com sabor de chup-chup e suco de caju!

Aos meus queridos sobrinhos, “Thata”, “Rafa” e Erick, nos sorrisos que me transmitem a alegria e esperança de continuar prosseguindo.

Aos meus sogros, Ari e Judésia, por todo carinho e incentivo constante à minha trajetória profissional.

Aos meus pais, Lourival e Marnéri, por terem me criado num ambiente de tanto amor, respeito, compreensão e humildade. Muito obrigada por nunca duvidarem de minha capacidade, por me incentivarem, mas, também, por me lembrarem constantemente que eu posso ir mais devagar. Amo vocês!

Ao Xande, “Marido”, pelo amor com o qual me trata, pela paciência que tem comigo, e pelo companheirismo que me fortalece em minhas batalhas pessoais, a cada dia. Sobretudo, por me proporcionar o maior presente de todos: nossa filhota.

À Alissa, meu amor, que permitiu que a mamãe concluísse esta dissertação, embora num ritmo mais lento, numa alegria muito maior. Querida, a partir de teus passos vamos reviver, de uma nova maneira, a infância!

Não se conhece a infância;
no caminho das falsas idéias que se têm,
quanto mais se anda, mais se fica perdido.

(Rousseau)

RESUMO

Considerando a contribuição dos conteúdos de Psicologia à formação de educadores no Brasil, a presente dissertação se propôs a investigar as concepções de criança e infância presentes nos programas das disciplinas “Psicologia Geral” e “Fundamentos Metodológicos do Ensino da Psicologia da Educação” nos cursos de Magistério da Rede Estadual na Região Metropolitana de Florianópolis. Apesar da LDBEN (Lei 9394/96) prever que até o ano de 2007 a formação de professores em nível médio deveria extinguir-se, gradualmente, tais cursos constituem uma forte realidade no Estado de Santa Catarina. Assim, realizou-se uma pesquisa qualitativa, onde foram analisadas duas versões da Proposta Curricular do Estado, no tocante aos conteúdos propostos para as referidas disciplinas (1988), bem como estudos temáticos relacionados à infância (2005); utilizou-se os programas de ensino dos referidos professores, além da aplicação de questionários e entrevistas junto aos mesmos, no período correspondente aos anos de 2006 e 2007. O referencial teórico-metodológico adotado foi condizente com aquele norteador da ação pedagógica do Estado, pautado na concepção histórico-cultural. O estudo em questão permitiu a constatação da presença de profissionais cuja formação não se restringe à área da Psicologia, mas também Pedagogia e Filosofia. Os mesmos caracterizam-se como professores que acumulam longo tempo de experiência docente, alta qualificação acadêmica, bem como aperfeiçoamento teórico. Todos os professores afirmaram tratar da infância nas disciplinas de Psicologia. Diferem, portanto, na maneira como trabalham tal questão – temas priorizados, período dedicado ao assunto, série em que o assunto é contemplado. Também se verificou a intenção em procurar desconstruir a lógica temporal-linear sob a qual a infância é tratada, priorizando-se, na maioria dos casos, a contextualização social e histórica desse “sujeito de direitos”, conforme caracterizam a criança. Percebeu-se ainda que, se por um lado os profissionais com “carreira” no Magistério apresentam maior experiência, por outro, os psicólogos detêm uma gama de conhecimentos mais específicos quanto ao tema em questão, sobretudo no que diz respeito aos estudos acerca do desenvolvimento infantil e o aprofundamento das teorias que se dedicam à compreensão dos processos de constituição desse sujeito e suas relações com o meio histórico e cultural.

Palavras-chave: Criança e Infância / Formação de Professores / Psicologia

ABSTRACT

Considering the contribution of Psychology contents at training educators in Brazil, this dissertation is proposed to investigate the conceptions of child and childhood presents in the programmes of the disciplines "General Psychology" and "Methodological Fundamentals of the Education Psychology Teaching" in the Teaching courses of the Network State in the Metropolitan Region of Florianópolis. Despite LDBEN (Law 9.394/96) predict that by the year 2007 the teachers education on average level should extinguish itself, gradually, these courses are a strong reality at the state of Santa Catarina. Thus, a qualitative research was realized, where it were reviewed two versions of the Curriculum Proposal of the State, regarding the proposed content for those disciplines (1988), as well as thematic studies relating to childhood (2005); the education programs of those teachers were used, besides the application of questionnaires and interviews with the same teachers in the corresponding period of the years 2006 and 2007. The theoretical and methodological source adopted was consistent with that one which guides the educational action of the state, based on historical and cultural concept. The study in question allowed that the presence of professionals whose training is not limited to the field of psychology, but also Pedagogy and Philosophy. They are characterized as teachers who accumulate long experience of teaching, high academic qualification, and theoretical improvement. All teachers said they deal with the child theme in the disciplines of Psychology. They differ, therefore, in the way they work such issue – prioritized themes, a period devoted to the subject, series which the subject is covered. It also noted the intention to seek to deconstruct the logic time-linear in which the childhood is treated, giving priority, in most cases, to the social and historical context of this "subject of rights", as the child is characterized. It was noticed even that, if in one hand, those with "career" in teaching have more experience, in another hand, the psychologists have a range of more specific knowledge on the subject in question, particularly with regard to studies on the child development and deepening of theories devoted to understand the formation processes of that subject and his relations with the historical and cultural environment.

Keywords: Child and Childhood / Teacher Education / Psychology

SUMÁRIO

RESUMO.....	08
ABSTRACT.....	09
INTRODUÇÃO.....	12
1 CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E TEÓRICAS.....	28
1.1 Platão, Montaigne, Rousseau e Comenius: Olhares acerca da criança, da infância e da educação.....	28
1.2 Criança e infância: Uma distinção necessária.....	37
1.3 Psicologia e contribuições sobre a infância, a criança e a educação.....	49
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INFÂNCIA: EM FOCO, A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	60
2.1 Formação de Professores: Das discussões iniciais a uma legislação nacional.....	60
2.2 Lei 9394/96: Em discussão, o lócus da formação de professores.....	68
2.3 A construção de uma proposta para a formação de professores: o contexto estadual.....	74
2.4 A Proposta Curricular de 1998 – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais.....	78
2.5 A Proposta Curricular de 2005 – Estudos Temáticos.....	82
3 O ENSINO DE PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE MAGISTÉRIO NA REGIÃO METROPOLITANA DE FLORIANÓPOLIS.....	89
3.1 Quem são os professores de Psicologia: idade, sexo, formação.....	92
3.2 Atuação profissional e docência na disciplina de Psicologia.....	95
3.3 O Ensino de Psicologia nos Cursos de Magistério.....	105
3.3.1 <i>Características das turmas, limites e possibilidades da realização da docência e formação continuada na área.....</i>	<i>106</i>
3.3.2 <i>Ensino de Psicologia e interdisciplinaridade.....</i>	<i>111</i>
3.3.3 <i>Os professores de Psicologia frente à Proposta Curricular do Estado de SC.....</i>	<i>114</i>
3.3.4 <i>Planejamento e ação na sala de aula.....</i>	<i>118</i>
3.3.5 <i>Como os professores percebem a importância da Psicologia na formação dos alunos dos Cursos de Magistério.....</i>	<i>126</i>

4	A CRIANÇA E A INFÂNCIA NAS DISCIPLINAS DE PSICOLOGIA NOS CURSOS DE MAGISTÉRIO.....	132
		132
4.1	Temas contemplados nas disciplinas de Psicologia.....	140
4.2	Caracterização da infância pelos professores de Psicologia.....	
		153
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
		159
	REFERÊNCIAS.....	
		165
	ANEXOS.....	
	Anexo 1 – Levantamento de produção na área.....	166
	Anexo 2 – Questionário: As disciplinas de Psicologia nos cursos de Magistério.....	174
	Anexo 3 – Roteiro de entrevista com os professores de Psicologia nos cursos de Magistério.....	181
	Anexo 4 - Programas de ensino dos professores de Psicologia nos Cursos de Magistério.....	183

INTRODUÇÃO

Criança, infância e educação são temas que estabelecem estreita relação entre si, remontando à antiga Grécia, com a invenção da escola. Criança e escola, enquanto sujeito e espaço da educação, vêm sendo pensados e repensados ao longo dos tempos, não sendo possível excluir dessa reflexão o outro extremo do processo da educação formal: o professor. Sendo assim, privilegiar as concepções de criança e infância como foco do estudo dedicado à formação de educadores implica fazer considerações a respeito de uma história, para melhor compreender o presente e, quiçá, conjecturar e sugerir a respeito do futuro. Nesse sentido, a pesquisa em questão propõe buscar as concepções de criança e infância presentes nas disciplinas de Psicologia¹ dos cursos de Magistério da rede Estadual na região metropolitana de Florianópolis.

Remontando à minha motivação inicial para a realização deste projeto, ao longo da formação acadêmica na área de Psicologia eu já delineava meus interesses de atuação e, dentre as certezas, trazia a criança como público-alvo de minha futura prática profissional. Como psicóloga, adentrei a esfera pública em programas sociais de atenção à criança e ao adolescente e, atualmente, a educação é meu campo de trabalho, onde atuo junto ao Ensino Fundamental.

Na referida trajetória, trabalhei junto ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil do município de São José (SC)², política pública na área da criança e do adolescente proposta pelo Governo Federal no ano de 1996 e presente no município em questão desde o ano 2000. Essa política prevê a eliminação das chamadas piores formas de trabalho infantil (art. 3º da Convenção Nº 182 da OIT - Organização Internacional do Trabalho) no país, aquelas consideradas perigosas, penosas, insalubres ou degradantes. Para tanto, repassa mensalmente às famílias uma bolsa em substituição à renda que seus filhos traziam para casa. Em contrapartida, as

¹ De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), que trata da formação docente para Educação Infantil e Séries Iniciais, o curso de Magistério apresenta duas disciplinas na área de Psicologia, a saber: “Psicologia Geral” no 3º ano e “Fundamentos Metodológicos do Ensino da Psicologia da Educação”, no 4º ano.

² Para informações sobre o PETI no município de São José, consultar: SANTOS, Rúbia dos. Universidade Federal de Santa Catarina. **A caracterização das famílias beneficiárias do Programa de Transferência de Renda - PETI/São José**. Florianópolis, 2003. [165] f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina.

crianças e adolescentes entre 07 e 15 anos de idade freqüentam a escola e atividades sócio-educativas na modalidade de jornada ampliada (período oposto às aulas).

Ainda na ocasião em que atuei junto ao referido programa, foi realizado um levantamento³ acerca dos casos em acompanhamento psicológico junto à clientela do PETI de São José, observando-se que no período de dois anos e cinco meses atendeu-se a um número de 94 crianças e adolescentes de até 16 anos de idade. Cerca de 40% dos encaminhamentos provinham de instituições onde as crianças estudavam ou realizavam atividades sócio-educativas em sistema de jornada ampliada, sendo que as principais queixas consistiam em dificuldades na aprendizagem e/ou motivação. Na seqüência, figuravam dificuldades de relacionamento interpessoal, necessidade de orientação sobre sexualidade e apresentação de comportamentos agressivos. Ressalta-se que 73% da demanda atendida apresentavam defasagem escolar (série/idade). O público em questão advinha de situações de trabalho que consistiam, principalmente, nas funções de catadores de materiais recicláveis e ambulantes, atividades que permitem uma grande liberdade de movimento e circulação no espaço físico, situação essa que é bastante limitada e muitas vezes constrangida nas instituições escolares, especialmente nas salas de aula e congêneres.

Lahire (1997), ao estudar o sucesso escolar nos meios populares, já refere à ênfase que os professores atribuem ao “bom comportamento” (o que muitas vezes engloba certa passividade), às qualidades morais, assim como ao desempenho intelectual do aluno. “Certas crianças são concretamente descritas como não estando escolarmente em conformidade, tanto – e até mais – no plano comportamental quanto no plano cognitivo. Elas parecem não ter as condições apropriadas para receberem as mensagens escolares” (LAHIRE, 1997, p.55). Parece que, ao invés de adequar o atendimento escolar ao aluno recebido em classe, a escola por vezes acaba reforçando a dificuldade de alguns em adaptar-se às regras vigentes no espaço escolar, transformando diferenças em empecilhos ao sucesso ou categorizando-as como “problemas psicológicos”.

A própria denominação “fracasso escolar”, conforme mencionam Silva, Barros, Halpern e Silva (In Abramowickz e Moll, 1997), vincula este “resultado”

³ OLIVEIRA e SELVA, apresentado na III Jornada Acadêmica de Produção Científica Sobre a Criança e Adolescente / UDESC – 2004.

expresso pela reprovação do aluno ao final do ano letivo ao próprio sujeito: “Entende-se, assim, que é o aluno quem, em sua trajetória escolar, obtém sucesso ou fracasso” (p. 28). Dessa forma, desconsideram-se questões intervenientes nesse processo de aprendizagem ao longo de uma trajetória escolar. Trajetória esta constantemente demarcada por consecutivas reprovações, evasões e possível repercussão no abandono escolar.

Nesse sentido, cabe resgatar a questão do direito à educação. A mesma é abordada por Monteiro (2003) numa proposta de ruptura com o tradicionalismo, apontando a nova significação revolucionária que ele traz: “A educação já não está mais centrada na *terra dos adultos*, nem no *sol da infância*, mas projectada no *universo dos direitos do ser humano*, onde não há maiores e menores, pais e filhos, professores e alunos, mas *sujeitos* iguais em dignidades e direitos” (MONTEIRO, 2003, p. 787). A educação é, assim, algo a ser vivido e usufruído, mais do que um direito garantido em lei. “O *paradigma do direito à educação* é uma nova racionalidade ético-jurídica para a ruptura político-pedagógica do círculo vicioso de auto-reprodução histórica e psicológica dos males da educação”. Se a educação é para todos, também a é para os que não aprendem nas mesmas condições ou no mesmo tempo que “a maioria”; para os que reprovaram seguidamente; e para os que, por conseqüência desses “fracassos”, não regressaram aos bancos escolares.

A crítica às práticas psicológicas embasadas numa concepção de normalidade, que acaba promovendo a exclusão social, é também abordada por Zanella (In Maraschin, Freitas e Carvalho, 2003). A autora refere que sob o rótulo de “dificuldades de aprendizagem” disfarçam-se os problemas das mais diferentes ordens (dificuldades de relacionamentos dentro do espaço escolar, comportamento inadequado, indisciplina, ‘transtornos familiares’, etc.), sendo que o pólo do processo de ensino e aprendizagem visto como foco do problema acaba sendo o aluno.

As dificuldades, portanto, necessariamente se originam nas relações engendradas nos processos de socialização e apropriação do conhecimento, o que leva à conclusão de que não é possível falar em dificuldades de aprender sem considerar as condições do ensinar, o contexto no qual essas atividades acontecem, bem como as condições e características dos sujeitos que as engendram e dos muitos outros que com estes convivem (ZANELLA In MARASCHIN, FREITAS e CARAVALHO, 2003, p. 22).

Uma advertência à Psicologia Escolar é feita por Loureiro (In Patto, 1997), ao enfatizar que esta tem sido alvo de críticas por assumir um viés psicologicista, tendendo à redução individual e grupal das realidades que são essencialmente sociais. Nesse sentido, ficam escamoteadas relações de dominação política e de exploração econômica subjacentes aos contextos em que se dão as situações de “fracasso escolar”. Atualmente, a Psicologia vem assumindo um movimento com intenção de superar o viés psicologicista pelo qual vem sendo criticada e, com ela, a concepção de indivíduo abstrato característica de correntes dominantes da área.

O caráter histórico de toda realidade social e, portanto, humana vem se tornando cada vez mais presente nas considerações teóricas de inúmeros psicólogos e, assim, a questão das relações de poder características desta forma concreta de sociedade em que vivemos passam a ser vistas como exercendo papel preponderante na constituição dos homens. Ao assimilar ao seu discurso teórico essa dimensão constitutiva da essência humana, a Psicologia, abandonando o terreno das abstrações, passa a referir-se a indivíduos concretos, vivos, historicamente constituídos (LOUREIRO In PATTO, 1997, p. 451)

Patto (1996) aponta o movimento de “higiene mental escolar”, que propunha, nas décadas de vinte e trinta, o estudo e correção de desajustamentos infantis, como impulsionador da criação de “uma rede de clínicas psicológicas escolares ou paraescolares, onde as crianças que apresentam problemas de aprendizagem e desajustamento escolar são diagnosticadas e tratadas” (PATTO, 1996, p. 44). O mesmo repercutiu na prática de submissão de crianças que não respondiam às exigências escolares a diagnósticos médico-psicológicos. E,

embora tenham nascido com intenções mais amplas que abrangiam um trabalho permanente de orientação de pais e professores, estas clínicas ortofrênicas transformaram-se rapidamente em verdadeiras fábricas de rótulos. E os mais prováveis destinatários destes diagnósticos serão, mais uma vez, as crianças provenientes de segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número de fracassados na escola (PATTO, 1996, pp. 44, 45).

Souza (In Machado e Souza, 2004), ao pesquisar os encaminhamentos para atendimento em Clínicas-Escola da Faculdade de Psicologia em São Paulo (SP) também constatou presença maciça da queixa escolar, sobretudo de crianças no início do processo de alfabetização. Questionou, então, a formação recebida pelos

professores que parecem restringir-se às explicações psicológicas para problemas escolares, reforçando a idéia de que a dificuldade encontra-se no aluno, isentando o contexto mais amplo de suas responsabilidades junto à produção de tais dificuldades.

Pesquisa realizada entre professores das séries iniciais de escolas estaduais paulistas, pretendendo investigar como tais professoras trabalhavam com base nas teorias psicológicas estudadas em sua formação (Carvalho In Maraschin, Freitas e Carvalho, 2003), evidenciou que temas relativos ao desenvolvimento infantil eram trazidos com maior freqüência à lembrança tanto das professoras formadas por cursos de Magistério quanto de Pedagogia. Contudo, a importância desses temas não se confirmou no diálogo estabelecido pelas mesmas com relação às contribuições dessa ciência à sua prática pedagógica, ao acreditarem na necessidade de aguardar que a criança alcance seu “tempo de aprender”. Na identificação de problemas de desenvolvimento, observou-se que tais professoras focavam-se no trabalho com a criança subsidiadas numa perspectiva de desenvolvimento maturacionista. Nesse sentido, tomam como referência uma criança abstrata, fruto de teorias que nem sempre se aproximam da realidade encontrada em sala de aula.

A partir dos estudos referidos, é inevitável nos remetermos às seguintes indagações: Que criança espera o professor encontrar em sua classe? Crianças idealizadas sob uma ótica generalista e indiferenciada? Nogueira, Romanelli e Zago (2000, p.20) já alertaram para a necessidade de, na busca da compreensão do itinerário escolar, abandonar concepções universalistas “que tomam as camadas populares como um conjunto indiferenciado e nos obrigam a pensar em famílias e alunos datados, contextualizados, considerando a realidade a partir ‘de dentro’ dos meios sociais estudados”. Ainda é necessário referir, conforme os mesmos autores, que o aluno é parte ativa de seu próprio percurso e das relações que estabelece com as suas instâncias de socialização, que não se restringem somente ao ambiente doméstico, mas também ao seu bairro, ambiente de trabalho e demais espaços em que circula. Além disso, a criança “não ‘reproduz’ necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida” (LAHIRE, 1997, p. 17).

Ao mencionar a divergência de valores entre escola e família, Cunha (1997) menciona a preocupação dos educadores em disciplinar o comportamento dos educandos no interior das salas de aula, em transmitir-lhes valores e saberes socialmente tidos como necessários, mas que não respondem positivamente aos padrões cognitivos e de sociabilidade dos alunos. A tensão que marca a relação estabelecida entre classes populares e escola é também abordada por Nogueira (1991), que percebe um não questionamento às funções sociais da escola, o mesmo não acontecendo com relação ao seu funcionamento. Nesse último caso, as famílias teriam clareza a respeito da falta de homogeneidade na distribuição das oportunidades de sucesso aos alunos na escola, atrelando tal situação à desvalorização de certas habilidades herdadas no meio de origem, em detrimento dos saberes adquiridos no espaço escolar.

Sendo assim, embora teoricamente a educação escolar tenha uma função socializadora e inclusiva, em minha experiência como psicóloga, embora recente, por vezes percebi uma realidade na contramão desse propósito, constatando a freqüência de encaminhamentos advindos de professores, trazendo como queixa a inadequação da criança/aluno à escola. Em geral, referindo-se a comportamentos “desajustados” que se refletem negativamente no processo de ensino e aprendizagem. Identifico, nesse contexto, que a criança por vezes não é vista pelos educadores como *tendo um* problema, mas como *sendo* o problema. A realidade por mim observada foi também tratada por Machado e Souza (2004), ao apontarem que “os psicólogos vêm se constituindo, no decorrer das décadas, em profissionais que recebem os encaminhamentos de crianças portadoras de problemas escolares. Em geral, as crianças consideradas “problema” são oriundas das escolas públicas e pertencentes às camadas mais empobrecidas da população” (p.39).

Tais observações e inquietações acabaram por me conduzir ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, onde, no segundo semestre do ano letivo de 2004, tive a oportunidade de participar como aluna especial do Seminário Especial “A Sociologia e a Psicologia na constituição do campo educacional brasileiro (1920-1940)”. E, nas leituras e discussões propiciadas pelas professoras junto aos alunos de mestrado e doutorado, pude compreender as formas de inserção da Psicologia e também da Sociologia no campo educacional no início do século XX e, então, relacioná-las ao contexto social e político atual. Na

ocasião, as leituras de Pierre Bourdieu (2001)⁴, Libânia Nacif Xavier (2002)⁵, Carlos Monarcha (2001)⁶, Lourenço Filho (1994)⁷, dentre outros autores, se fizeram fundamentais para a referida reflexão.

No primeiro semestre do ano letivo seguinte foi oferecido, no mesmo programa, o seminário especial “Meio familiar e escolaridade”, cuja ementa relacionava-se diretamente ao tema que, então, mobilizava minha atenção: o debate acerca da sociologia das desigualdades de acesso à escolarização; tendências atuais no campo da sociologia da educação, sobre o fracasso e o sucesso escolar; relações entre escola e família; trajetórias escolares e práticas educativas das famílias segundo as camadas sociais. A participação nesse seminário permitiu um aprofundamento teórico nas questões acima referidas, bem como foi possível antever sua relação com a prática vivenciada, na tentativa de uma melhor compreensão e possibilidade de reflexões acerca da minha atuação profissional.

Tendo em vista a realidade percebida e a identificação de que a mesma não se restringe à minha vivência profissional em particular, pensei na pertinência da busca de compreensão das concepções de criança e infância presentes na prática pedagógica dos professores. Isto me permitiria, entre outras coisas, compreender a partir de que referencial se procede com a classificação de um aluno como em desacordo com os padrões escolares. Contudo, cabe referir desde já que não há como pensar o ensino sem se analisar, a princípio, o sujeito alvo desse processo: a criança que está por detrás do aluno e sua condição social. Afinal,

a infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia. (...) O desenvolvimento de instrumentos capazes de reconhecer o rumo inicial do discurso pedagógico precisa, antes de mais nada, observar de perto esse elemento anterior e fundamental, essa *conditio sine qua non* da produção pedagógica: a infância (NARODOWSKI, 2001, p.21).

Patto (1997) aponta que “diante do estado de coisas vigente no campo da pesquisa da criança oprimida é de que não conhecemos a criança brasileira em

⁴ BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

⁵ XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

⁶ MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação**: São Paulo, 1922-1936. INEP-MEC. Brasília: 2001.

⁷ LOURENÇO FILHO, M. B. **A psicologia no Brasil**. In: Fernando de Azevedo (org). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994

suas características psicossociais e pedagógicas; aliás, nem poderíamos, já que, sobretudo, a estudamos mal” (PATTO, 1997, p. 275). O que se encontra a este respeito, muitas vezes, consiste em afirmações carregadas de preconceito, focadas nas dificuldades apresentadas pela criança (o que ela não sabe ou o que não conhece), ignorando-se suas capacidades ou habilidades. E ainda, “exigimos, além disso, que ela deixe na porta da escola suas vivências, sob pena de ser considerada inapta” (PATTO, 1997, p. 275). Nesse sentido, justifica-se a necessidade de compreender os referenciais tomados pelos professores ao trabalharem junto aos seus alunos, também futuros professores, que referenciam suas próprias concepções de criança e de infância.

O curso de Magistério foi escolhido como campo de pesquisa, inicialmente em virtude de uma antiga aproximação com o mesmo, a partir de uma experiência na formação em Licenciatura em Psicologia, concluída no ano de 2001, na UFSC. Naquele momento, participei, na disciplina “Estágio Supervisionado em Psicologia no 2º Grau”, de pesquisa sobre as condições em que acontecia o ensino de Psicologia no Ensino Médio, mais especificamente junto às escolas que ofereciam cursos de formação de professores na Região Metropolitana de Florianópolis. Naquela ocasião, foi possível observar a relevância da prática de pesquisa como estratégia didático-metodológica. A aproximação do espaço sala de aula possibilitada pela investigação realizada nos Cursos de Magistério, mais especificamente nas disciplinas de Psicologia, ao mesmo tempo em que favoreceu o conhecimento da realidade da disciplina e as condições de trabalho enfrentadas pelos docentes, foi fator motivador para eu experienciar, posteriormente, a prática profissional como docente no campo então pesquisado, além de fomentar o desejo de estender o contato com a pesquisa, o que me conduziu ao mestrado alguns anos depois.

Sendo assim, a habilitação em Licenciatura em Psicologia e, mais especificamente a prática de estágio em docência, me permitiu a aproximação com o Magistério enquanto campo de formação. Do mesmo modo, as leituras realizadas ao longo dessa formação também me propiciaram um maior conhecimento e compreensão de como veio se configurando esse campo.

Durante o período em questão, a então nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9.394/96) vinha sendo alvo de discussões em disciplinas da referida formação, principalmente em “Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II

Graus I” e no Estágio Supervisionado. Nesta disciplina, especificamente, os níveis de ensino em que se daria a formação de professores eram constantemente trazidos para debate, uma vez que os cursos de magistério, com a nova LDB, passaram a caracterizar-se como praticamente o único campo de atuação do licenciado em Psicologia. Porém, havia questionamentos acerca da continuidade dos cursos de Magistério, uma vez que a Lei 9.394/96 – LDB admitiu a formação de professores no Ensino Médio como provisória e insuficiente e a valorizou em cursos superiores. No Artigo 62, a mesma Lei determinou que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (Lei nº 9.394/96, Art. 62). Além disso, no Art. 87, parágrafo 4º, mencionar que “até o fim da Década da Educação⁸ somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Entretanto, decorridos alguns anos da publicação desta Lei (9.394/96), constatou-se a permanência da formação de professores em nível médio, sobretudo no Estado de Santa Catarina, um dos pontos sobre os quais esta pesquisa propõe aprofundar-se. Além disso, constata-se um diferencial deste Estado, ao dispor de uma proposta curricular exclusivamente para tratar da formação de professores em nível médio, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural. Não se tem conhecimento de muitos Estados que estabeleçam suas diretrizes para a formação de professores em nível médio. É sabido que o Rio de Janeiro, em parceria com a universidade federal do Estado elaborou uma proposta de reorientação curricular para as escolas da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, cuja versão apresentada no ano de 2005 subsidiaria discussões entre os professores para elaboração da versão final. Esse material foi composto por quatro livros, dentre os quais um destinado exclusivamente ao Curso Normal.

Definida a formação de professores em nível médio como espaço desta pesquisa, delimita-se o foco sobre as disciplinas de Psicologia. Reforça-se a necessidade de considerar que “a infância é um campo temático de natureza interdisciplinar” (KRAMER In: KRAMER e LEITE, 1996, p. 25). Considerá-la como

⁸ Período de dez anos cuja contagem iniciou-se a partir da publicação da Lei 9.394/96.

tal, implica perceber a diversidade de áreas que contribuem para o debate acerca da criança e da infância, estudando-as sob as mais variadas dimensões possíveis. E, mesmo nos campos da educação e da Psicologia, estas concepções podem ser trabalhadas à luz de diversas subáreas. Assim, faz-se necessário enfatizar a impossibilidade de alcançar a compreensão das especificidades ou de até mesmo tentar buscar generalidades da criança ou a infância utilizando-se de uma única área. E, ainda que se necessite estabelecer um foco, é importante esclarecer que se trata de um recorte possível na tentativa de alguma contribuição na compreensão dessas concepções. Pois, conforme Kramer, “o campo não é uniforme nem unânime, felizmente. Diversas são as possibilidades de leitura e apropriação das teorias; diversas são as portas de entrada, as formas de abordagem, os posicionamentos, os temas de interesse, as estratégias adotadas” (KRAMER In KRAMER e LEITE, 1996, p. 25).

Contudo, tendo em vista o recorte necessário e adequado à pesquisa de um determinado tema em um mestrado, contemplou-se as disciplinas de Psicologia para buscar as concepções de infância atualmente trabalhadas na formação docente, tendo em vista o histórico da mesma junto à área da educação.

Ressalta-se, antecipadamente, que a organização da Psicologia científica no Brasil, de acordo com Lourenço Filho (1994), passou pela integração de vários campos de conhecimento, principalmente em estudos sociais e biológicos. Os estudos de caráter objetivo com contribuição para a Psicologia iniciaram-se pela medicina, ainda no século XIX, mais especificamente pela psiquiatria, neuriatria e medicina social, sendo que esta última teve maior relação com a educação, principalmente no tocante à higiene mental e práticas de testes diagnósticos. A Psicologia Experimental, com o interesse na renovação escolar e na racionalização do trabalho, também foi ganhando campo, culminando na chegada de especialistas estrangeiros ao Brasil, nos anos 20 e 30, para instalação de laboratórios de Psicologia aplicada à educação, à psiquiatria e à organização do trabalho.

A contribuição da Psicologia junto à formação de educadores, no Brasil⁹, ganhou destaque em meados da década de 30, justamente por ter se verificado, nesse período, a necessidade de pensar a formação docente em bases científicas.

⁹ Para um estudo mais aprofundado acerca da participação da Psicologia na formação de professores já nas décadas de 30 e 40, mais especificamente no Estado de Santa Catarina, recomenda-se os trabalhos de Silva (SILVA, 2005a; SILVA, 2005b; e In DAROS, DANIEL e SILVA, 2005), de Daniel (DANIEL, 2003; e In: SILVA, DANIEL e DAROS, 2005) e de Sganderla (SGANDERLA, 2007).

As reformas educacionais que ocorriam nessa época orientavam para que os programas de ensino voltados à formação docente fossem subsidiados pelas “ciências basilares”, dentre as quais figurava a Psicologia. E esta área de conhecimento poderia ser de extrema relevância ao contribuir para o entendimento da criança que se tinha e do cidadão que se pretendia que ela se tornasse. A criança encontrava-se, assim, no cerne da formação docente, uma vez que representava o sujeito da prática educativa, na figura do aluno (Silva, 2005). A posição da Psicologia no cenário escolanovista brasileiro é enfatizada por Nagle (2001):

Os estudos psicológicos aparecem sob a forma de psicologia geral, outras vezes com determinadas especificações que revelam modificações importantes no seu conteúdo; por exemplo, neste caso englobam itens sobre o estudo da criança, do desenvolvimento humano, dos interesses e necessidades, das diferenças individuais. Além disso, aparecem determinadas denominações especiais, que denotam especializações, como é o caso da psicologia do desenvolvimento, pedagogia, psicomетria, psicologia educacional, psicologia das vocações. De uma ou de outra forma, a psicologia aparece, muitas vezes, como o principal domínio científico que fornece os recursos para transformar a escolarização numa técnica altamente racionalizada e, assim, libertá-la de uma série de concepções errôneas, segundo as quais a tarefa educativa é exclusivamente, questão de tato, de dom, de intuição, de prática, de vocação; com efeito, é por meio dos estudos psicológicos que se conhece a natureza da criança, a dinâmica dos seus interesses e desejos, as leis do seu crescimento mental, as suas tendências (NAGLE, 2001, P. 319).

A própria concepção de infância passa por uma remodelação influenciada pela Escola Nova, em contraposição à “escola tradicional”. Assim, a infância é considerada em seu valor positivo, como estado de finalidade intrínseca, já não sendo mais vista como uma condição transitória e inferior, somente enquanto preparação para a vida adulta. “Parte-se da afirmação de que o fim da infância se encontra na própria infância; com isso, a educação centraliza-se na criança e será esta nova polarização que será chamada de a “revolução copernicana” no domínio educacional” (NAGLE, 2001, p.321).

Assim, a Psicologia vem, desde então, se destacando cada vez mais como área que se dedica, entre outras questões, aos estudos sobre a criança e seu desenvolvimento. Jobim e Souza (In Kramer e Leite, 1996) ressaltam a “Psicologia do Desenvolvimento” como a área sob a qual vem sendo trabalhada a questão da

infância, no âmbito das ciências psicológicas. Enquanto disciplina, ela se encarregaria de formular os ideais para o desenvolvimento, passando a guiar e enquadrar a noção de normatividade pedagógica, defendendo, geralmente, uma evolução progressiva e baseada em etapas das capacidades da criança, segundo uma dada cronologia. “Essa concepção vai marcar de forma profunda a compreensão do que é ser criança nas sociedades complexas modernas, definindo padrões de normalidade e deficiência, além de legitimar todo tipo de tratamento infligido sobre as crianças pelos ‘especialistas’” (CASTRO apud JOBIM E SOUZA In KRAMER e LEITE, 1996, p. 42). Jobim e Souza fazem uma crítica ao considerar que a criança, sob essa perspectiva, deixa de ser vista por inteiro, enquanto membro integrante de uma determinada classe social que se situa histórica, social e culturalmente.

Após essa reflexão acerca das contribuições da Psicologia e sua importância junto à educação, ressalta-se, ainda, que a preferência desta autora pela investigação das concepções de infância que perpassam as disciplinas de Psicologia justificou-se em virtude da formação na área, que possibilitou uma maior interlocução com as teorias pertinentes.

A respeito da produção científica nesse campo¹⁰, levantamento realizado no “Estado da arte sobre temas específicos na área da educação”, especificamente sobre “Formação de Professores” e “Educação Infantil”, no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, compreendendo produções até o ano de 1997, no máximo, permite identificar algumas produções que se dedicaram ao estudo da Psicologia na formação de professores, ou Psicologia e cotidiano escolar, bem como alguns trabalhos sobre infância. No portal CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ao se analisar o banco de teses e dissertações, identificou-se a presença de produções com temas semelhantes aos já apontados, além de investigação sobre o lugar da infância na formação de educadores. Um levantamento entre os textos de trabalhos e pôsteres inscritos para as reuniões anuais da ANPED evidenciou a presença de um único trabalho na 28ª reunião, no grupo “Formação de Professores”, justamente sobre a ausência da infância na produção acadêmica sobre a escola. Além disso, no grupo de trabalho “Psicologia da Educação” figuraram algumas apresentações na

¹⁰ Anexo 1

23^a, 24^a, 26^a e 28^a reunião anual, tratando da relação entre Psicologia e educação, professor e sua relação com a criança, relação entre Psicologia e alfabetização, e conhecimento psicológico do professor alfabetizador. A Revista Brasileira de Educação, entre os 218 artigos que possui cadastrados on-line, também evidencia poucos que estabelecem certa relação com o tema aqui estudado, podendo-se mencionar estudo sobre a história da formação de educadores, alfabetização e formação de professores, invenção do eu infantil e construção social da infância.

Observa-se que há considerável produção sobre a formação de professores e a contribuição da Psicologia. Ou, ainda, sobre a relação entre Psicologia e infância. Contudo, não se encontrou entre o material pesquisado investigações referentes às concepções de criança e infância sob o enfoque psicológico na formação do professor. E, nesse sentido, justifica-se também a relevância da pesquisa em questão.

Estudos sobre a criança não são poucos e nem recentes. Porém, ao considerarmos especificamente a infância, observa-se que muito vem sendo estudado nos últimos tempos, principalmente sob os enfoques social e psicológico. Jucirema Quinteiro (2002) apresenta um interessante levantamento dos estudos que relacionam a infância e a educação no Brasil, atribuindo ênfase às pesquisas de enfoque social. Dentre elas, ressalta o estudo realizado por Florestan Fernandes, na década de 40, que tratou do registro, então inédito, de elementos constitutivos da cultura infantil, intitulado “As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro”; e, ainda, outra pesquisa datada de 1979 – que refere ser um ano significativo na produção educacional sobre a criança e a infância brasileira: “A criança – objeto na pesquisa psicológica”, de Copit e Patto, que buscou a compreensão de como este sujeito social é concebido enquanto objeto de pesquisa na Psicologia.

Contudo, apesar da produção e divulgação de materiais a esse respeito, a prática docente nem sempre evidencia o conhecimento ou a consonância com essas teorias. Assim, considera-se que o objetivo central dessa investigação é contribuir, sobretudo, para a reflexão acerca do currículo dos cursos de formação de educadores na modalidade Ensino Médio.

Face ao exposto, as questões de pesquisa formuladas pela presente investigação são as seguintes:

- Quais as concepções de criança e infância presentes nos programas das disciplinas “Psicologia Geral” e “Fundamentos Metodológicos do Ensino da

Psicologia da Educação” nos cursos de Magistério da Rede Estadual na Região Metropolitana de Florianópolis?

- Como são trabalhadas essas concepções?

- E, finalmente, que tipo de relação é estabelecida entre as concepções de criança e infância dos próprios professores e aquelas trabalhadas por eles nas duas disciplinas?

A partir da proposta em questão, trago como objetivo a identificação das concepções de criança e infância presentes nos programas das disciplinas “Psicologia Geral” e “Fundamentos Metodológicos do Ensino da Psicologia da Educação” nos cursos de Magistério da Rede Estadual na Região Metropolitana de Florianópolis.

Cabe uma observação no sentido de esclarecer o porquê de buscar as “concepções” e não os “conceitos” de infância apresentados nas referidas disciplinas. David Archard (apud HEYWOOD, 2004, p.22) faz essa distinção, ao explicar que

todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o *conceito* de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas *concepções* de infância, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto, elas terão idéias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada às suas diferenças.

Sendo assim, estudar com afinco as concepções de infância e criança implica em buscar olhá-las além das categorias que representam, mas, sobretudo, no que significam, em como são consideradas no contexto tratado, mais especificamente, nas disciplinas de Psicologia de cursos de Magistério. E, ao buscar tais concepções, não só nos programas de ensino, mas também nos discursos dos professores, estaremos nos deparando, de certa forma, com o que possa ter sido construído a respeito das teorias sobre a infância ao longo da formação desses profissionais, tanto em cursos de Magistério, caso tenham passado por ele, como nos cursos de Pedagogia ou Licenciaturas. A questão é que, em algum momento na formação desses professores, e provavelmente não só na disciplina de Psicologia, a infância e a criança devem ter sido trazidas à baila. Nessa perspectiva, investigar as concepções de infância e criança, que estão presentes nos programas de ensino e

nos discursos desses professores, pode contribuir com um melhor entendimento a respeito de como ambas vêm sendo tratadas no cotidiano escolar.

Uma vez esclarecido o emprego da referida terminologia, apresento meus objetivos específicos para a presente pesquisa:

- Identificar as concepções de criança e infância trabalhadas nas disciplinas “Psicologia Geral” e “Fundamentos Metodológicos do Ensino da Psicologia da Educação” nos cursos de Magistério da Rede Estadual na Região Metropolitana de Florianópolis;

- Investigar a maneira por meio da qual os temas criança e infância são abordados, observando-se autores e teorias que subsidiam o trabalho destes conceitos nas referidas disciplinas;

- Conhecer as concepções de criança e infância dos professores das disciplinas “Psicologia Geral” e “Fundamentos Metodológicos do Ensino da Psicologia da Educação” nos cursos de Magistério da Rede Estadual na Região Metropolitana de Florianópolis, relacionando-as com as concepções de infância veiculadas nas disciplinas que ministraram.

Com o propósito de debater a presente questão, utilizei autores que vêm discutindo a infância em suas dimensões histórica e social.

Para a realização desta pesquisa, contei com a colaboração dos professores das disciplinas “Psicologia Geral” e “Fundamentos Metodológicos do Ensino da Psicologia da Educação” dos cursos de Magistério da Região Metropolitana de Florianópolis, enquanto informantes. Finalmente, como instrumentos de pesquisa, eu utilizei os programas de ensino¹¹ cedidos pelos referidos professores, questionários¹² e entrevistas¹³ com os mesmos, bem como os documentos oficiais da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Santa Catarina, especificamente as Propostas Curriculares de 1998 e 2005, que apresentam sua concepção de infância à luz da teoria histórico-cultural. As informações obtidas receberam um tratamento sob a perspectiva qualitativa.

A estrutura da presente pesquisa compõe-se da seguinte forma:

- Um capítulo inicial, dedicado à reflexão a respeito da criança, da infância e da educação, em termos das perspectivas históricas e teóricas;

¹¹ Anexo 4

¹² Modelo do questionário utilizado: Anexo 2

¹³ Roteiro de entrevista utilizado: Anexo 3

- Um segundo capítulo, que analisa as relações entre formação de professores e infância, enfocando as Propostas Curriculares do Estado de Santa Catarina;

- Um terceiro capítulo, que explana acerca do ensino de Psicologia na formação de professores em Cursos de Magistério na Região Metropolitana de Florianópolis;

- Um quarto capítulo, que trata especificamente das concepções de criança e de infância trabalhadas nas disciplinas de Psicologia dos cursos de Magistério;

- E, finalmente, um último capítulo, tratando das considerações finais.

1 CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E TEÓRICAS

“As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível” (SARMENTO, 2004, p.10).

1.1 Platão, Montaigne, Rousseau e Comenius: Olhares acerca da criança, da infância e da educação

Na busca de traçar certa perspectiva histórica sobre o tema em questão, pretende-se, aqui, apontar algumas das contribuições de autores que estudaram com afinco a questão da infância, até o período que identificamos na história como “modernidade”. Nesse sentido, serão apresentadas idéias trazidas a partir de algumas leituras de Platão, Montaigne, Rosseau e Comenius que trataram, direta ou indiretamente, da criança, da infância e sua educação em suas obras.

Parte-se, nesse instante, do princípio de que não podemos naturalizar a categoria “infância”. Sendo assim, também se faz necessário considerar que o direcionamento de nosso olhar para tais concepções, resguardados os respectivos momentos históricos, implicará, inevitavelmente, nas concepções de educação vigentes nesses períodos. Isso porque infância e educação modificam-se como concepção teórica e como prática, dependendo da forma sob a qual a sociedade se organiza no período em tela.

Se procurarmos compreender a formação do homem grego, apresentada por Platão em seus Diálogos, em particular no Protágoras, nos depararemos com a polêmica acerca da possibilidade ou não do ensinamento da virtude. Socráticos e sofistas argumentam de forma diferenciada nesse debate, uma vez que concebem a criança e sua formação de modos distintos. A formação, aos olhos dos socráticos, deve ter como foco a natureza, sendo que o interesse e o desejo do discípulo constituem alvos de ação do educador. Nesse caso, verifica-se a crença na formação. Já, para os sofistas sobrepõe-se a cultura, de modo que o esforço do

discípulo é condição *sine qua non* para acessar o conhecimento. A arte sofisticada de ensinar pressupõe que o conhecimento é possível a todos, diferentemente do que propõe a arte socrática de formar, que indica que o conhecimento é para alguns e que a verdade absoluta não é passível de alcance. Já nesse momento remoto da história, a concepção de infância estabelecia estreita relação com os processos educacionais.

As contribuições de Platão acerca da educação também foram elucidadas por Postman (1999). Este autor refere que não pode pairar dúvida acerca da invenção da idéia de escola por parte dos gregos e que “embora as idades dos jovens estudantes – digamos, na escola elementar – fossem mais avançadas do que poderíamos esperar (...), onde quer que haja escolas, há consciência, em algum nível, das peculiaridades dos jovens” (POSTMAN, 1999, p.21).

Tal idéia coincide com o que foi verificado por Kohan (2003), ao abordar o mito pedagógico dos gregos e tomando como referência Platão. Ele ressalta que embora a infância não seja, enquanto categoria, um problema filosófico de relevância para Platão, sua importância manifesta-se enquanto a necessidade de sua educação, visando uma *polis* normatizada e justa. Apesar disso, o autor enfatiza que embora Platão não tenha cunhado uma palavra em particular para tratar da infância, ainda assim compôs certo conceito (variado e difuso) da mesma, assim identificado:

a) a primeira marca que distinguimos no conceito platônico de infância é a possibilidade quase total, e enquanto tal, a ausência de uma marca específica; a infância pode ser quase tudo; esta é a marca do sem marca, a presença de uma ausência; b) a segunda marca é a inferioridade, frente ao homem adulto, cidadão e sua conseqüente equiparação com outros grupos sociais [...]; esta é a marca do ser menos, do ser desvalorizado, hierarquicamente inferior; c) em uma terceira marca, ligada à anterior, a infância é a marca do não-importante, o acessório, o supérfluo e o que pode se prescindir, portanto, o que merece ser excluído da pólis, o que não tem lugar nela, o outro depreciado; d) finalmente, a infância tem a marca instaurada pelo poder: ela é o material de sonhos políticos; sobre a infância recai um discurso normativo, próprio de uma política que necessita da infância para afirmar a perspectiva de um futuro melhor (KOHAN, 2003, p.33, 34).

Nos primórdios do pensamento ocidental a perspectiva de criança ainda era regida predominantemente por uma unidade de referência no futuro. Ou seja, esse

ser era contemplado não em suas próprias atribuições, mas sim em suas potencialidades: o homem que se pretendia fazer surgir, um dia.

Gagnebin (1997, p.85), ao refletir acerca da relação entre infância e pensamento filosófico aponta duas grandes linhas. A primeira inaugura-se com Platão (perpassando a pedagogia cristã com Santo Agostinho e também se referindo ao pensamento cartesiano) e pressupõe a infância como

[...] um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, e que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas e egoístas que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas.

Logo, a criança, nesse momento histórico, era concebida como alguém a ser “domesticado”, submetido a regras racionais. Eis que, então, Platão vai justamente apontar a alternativa já percorrida: “Educação-repressão ou educação como um amoroso ajudar das faculdades naturais de cada criança para que cresçam em boa direção?” (GAGNEBIN, 1997, p.86).

Já no período renascentista, temos, pela primeira vez na história, a criança como ser “digno de estudo”. A infância, agora, inicia seu processo de valorização ou, ao menos, de consideração enquanto tal. Aí reside a segunda linha proposta por Gagnebin, apontando que a educação da infância, sob essa classificação, deve consistir em um preparo adequado de suas almas, para que então se desenvolva a inteligência, respeitando tanto o ritmo quanto o interesse peculiar de cada criança. Embora essa linha de pensamento também se origine com Platão, ela é enfatizada nas características de pensamento de outros dois autores: Montaigne e Rousseau. E, embora sejam ressaltados o “interesse” e o “esforço” na pedagogia tradicional e na moderna, esta última tende para a valorização do interesse. Esta questão também está evidente em Montaigne, Rousseau e Comenius, que também serão abordados neste estudo.

Michel de Montaigne, nascido na França no século XVI, dedicou em seus Ensaios um capítulo exclusivamente à educação de crianças, caracterizando esta justamente como a maior (e também mais importante) dificuldade da ciência humana. Embora o referido texto seja de pequeno tamanho, seu valor para a história da infância é de extrema relevância. A educação é preconizada por

Montaigne a partir de tenra idade, já desde a primeira infância, de modo que se garanta, assim, a preservação das inclinações naturais do ser. E, ao pensar em como dirigir este processo educativo, ele inicia enfatizando a importância do preceptor, figura de grande autoridade moral, a partir da qual se justificará o efeito da educação que receberá a criança. Sua função junto a este ser implica em lhe “indicar o caminho”, ao invés de despejar em seus ouvidos os conteúdos a serem aprendidos (Montaigne fez a metáfora com a figura do funil). À educação da criança cabe a experiência. Ou seja, educa-se o homem pelo que ele vive; pelo que ele observa; pelo que ele sente; pelo que ele experimenta; pela diversidade que seus olhos contemplam e pelas idéias que tal diversidade desperta em sua mente.

Montaigne demonstra-se contra a reprodução por parte da criança: “Saber de cor não é saber: é conservar o que se entregou a memória para guardar. (...) Triste ciência a ciência puramente livresca” (MONTAIGNE, 1987, p. 78). Ele se posiciona, contudo, a favor de que a criança identifique o sentido e substância dos conteúdos aprendidos, porque vivenciados. O aprendizado, aqui, se dá por meio da prática e da reflexão. Nada deverá ser imposto à criança, mas por ela apreciado para que, então, possa ser escolhido. Observamos desse modo que, ao considerar a criança e o processo educativo, Montaigne enfatiza o julgamento individual como objetivo da educação, baseado justamente na referida liberdade do julgo e da opção. Na realidade, Montaigne enfatiza o desejo como característica imprescindível à criança para que, então, possa se realizar o aprendizado. Assim, na medida em que se relaciona com algo que para si é significativo, algo no qual ela tenha interesse, a criança vai se apropriando da cultura.

No processo de educação da criança, Montaigne opõe-se à adulação e excesso de proteção. Ele sugere que a educação dos músculos acompanhe a educação da alma. Observa-se, assim, a concepção de um ser integral, que não deve ser contemplado ou aperfeiçoado em “partes”: educa-se o homem, não o corpo ou a mente.

Montaigne proclama o respeito à personalidade integral, à totalidade do ser humano [...]. É, ao mesmo tempo, a verdadeira concepção do homem da Renascença – o perfeito acordo com a natureza, a profunda harmonia do corpo e do espírito, tendendo para a exaltação da vida, com uma finalidade essencialmente terrena. O respeito à natureza não exclui, pelo contrário, implica a necessidade da educação (BROCA; LOUSADA, 1970, p. XI).

A formação do ser, além de forte, precisa ser linear e integrada. Dentre as qualidades a serem desenvolvidas, são apreciados o silêncio, a modéstia, a consciência, a virtude, a razão, a curiosidade honesta. Ao considerar as características acima, Montaigne inaugura o pensamento voltado para a criança, sem desconsiderá-la como o sujeito adulto que virá a ser futuramente, mas, principalmente, respeitando-a enquanto possibilidades e peculiaridades presentes, tipicamente infantis.

Se em Montaigne identificamos a sinalização para a necessidade da educação do homem desde a primeira infância, visando a formação peculiar à sua natureza, em Rousseau (de origem suíça, séc. XVIII), a indicação para o início da educação infantil é demarcada desde o momento em que a criança chega ao mundo, ou seja, desde seu nascimento. É necessário formar o homem antes de sua inserção social. Contudo, a educação da criança deve prezar ao máximo a sua natureza, pois esta será sua mestra. Tal cuidado mediante a educação da criança justifica-se em função da ênfase que Rousseau atribui à necessidade de se conhecer a infância para que, então, seja possível dedicar-se a um projeto de educação direcionado a mesma.

Assim como Montaigne, Rousseau também valorizou a infância em suas próprias atribuições: “Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem” (ROUSSEAU, 1992, p. 4). Ele concebeu a infância enquanto um momento peculiar na vida humana, em que a criança percebe, pensa e sente o mundo de forma própria e distinta do adulto – distanciando-se, também, da idéia de criança sinônimo do “adulto em miniatura”, que prevaleceu por um longo período. É interessante ressaltar que, ao tomar a infância enquanto categoria, Rousseau também distingue, dentro da mesma, etapas correspondentes às características comuns a determinadas idades: propõe a “Idade do Instinto”, no decorrer dos três primeiros anos de vida da criança; entre os quatro e doze anos de idade, a criança encontra-se na “Idade das Sensações”; e, ao adentrar a puberdade, inaugura-se a “Idade das Idéias”. A partir das características inerentes a cada uma dessas etapas do desenvolvimento infantil, Rousseau adequou um ideal de processo educacional, que explicita em sua obra “Emílio ou da educação”, que na realidade trataria de “um plano da reconstrução da realidade”, conforme Broca e Lousada (1970, p. XXX).

De acordo com Rousseau, ao saírem das mãos do criador, as coisas se encontram em bom estado, contudo se degeneram em contato com as mãos do homem. Partindo desse pressuposto, a criança deverá, então, ser educada distante do seio familiar e do próprio meio social, de modo a livrá-la da interferência social e seus vícios desde seus primeiros momentos. Se educado em meio à sociedade, o homem acaba por se desconfigurar, afirma Rousseau, e teremos a *educação negativa*. Vícios e hábitos residem no sujeito dessa educação, em contraposição à proposta da educação rousseauiana, em que o único hábito permitido consiste na não formação de hábito algum. Educado no seio da sociedade, o homem afasta-se cada vez mais de sua natureza e, aos poucos, corrompe-se.

Ao pressupor o nascimento de um homem bom, porém numa sociedade que não o beneficie, este pensador defende o culto da inocência original das crianças, caracterizando, assim, uma visão romântica da infância, conforme Heywood (2004, p. 38). Observa-se, aqui, certa semelhança com Montaigne, que também propõe a educação no princípio da infância com o propósito de preservar suas inclinações naturais. Ao discutir esta questão em Rousseau, Broca e Lousada apontam que, para este teórico, a humanidade teria fracassado em afastar-se da natureza, criando uma civilização artificial e à revelia das tendências naturais do ser humano e que, “diante do erro, do resultado calamitoso a que chegamos, devemos voltar ao ponto de partida: ao homem natural, na virgindade do instinto, para que ele possa, então, escolher o que lhe convém” (BROCA; LOUSADA, 1970, p. XXX).

Na mesma linha de pensamento, Rousseau também sinaliza as condições necessárias à felicidade humana, a saber: simplicidade, ignorância, inocência e insociabilidade. Ora, se inserido na sociedade e, conseqüentemente, corrompido, não é possível identificar-se um homem feliz.

Ao tratar da educação da criança, Gagnebin (1997, p. 93) refere a função do discurso em Rousseau:

Rousseau tenta edificar um discurso sincero e um contrato social oriundo da vontade geral. [...] Podemos ressaltar a valorização rousseauiana não só da natureza – contra os artifícios da cultura – mas também da linguagem sem palavras dos sentimentos contra as armadilhas da linguagem mais elaborada.

A partir de tal consideração, delineia-se o perfil do educador do Emílio. Contrapondo o padrão de educador concebido até então, que propõe a “correção”

da natureza infantil, sua domesticação com vistas à precipitação da idade adulta, Rousseau defende o educador com escuta à natureza da criança e que respeita as regras concernentes ao seu desenvolvimento. Opõe-se, assim, a uma educação livresca e intelectualista. A atenção à bondade inata no homem, em forma de potencial, cabe à figura do mestre, "(...) e todo trabalho educativo está não apenas em desenvolvê-la, mas também em preservá-la, já que parece algo frágil e fugidio diante das influências externas" (DOZOL, 2003, p. 43).

O propósito da educação, para Rousseau, consistia em formar a criança para a vida, exercendo sua liberdade:

Pouco me importa que destinem meu aluno à espada, à igreja ou à barra. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama para a vida humana. Viver é o ofício que quero ensinar-lhe. Ao sair de minhas mãos, concordo que não será nem magistrado, nem soldado, nem padre; será homem, em primeiro lugar; tudo o que um homem deve ser, se preciso, tão bem quanto qualquer outro; e, ainda que a fortuna o faça mudar de lugar, ele sempre estará no seu (ROUSSEAU, 1992, p. 14).

Assim, forma-se desde a infância o homem dono de si mesmo, sujeito a si próprio e a sua natureza. E, mais uma vez, podemos perceber a estreita relação entre infância e educação a partir da contribuição deste teórico, que, além da razão, valorizou as emoções e lutou para que fosse dado à criança o direito de viver uma vida de alegrias e de ser educada de forma responsável.

Outro teórico que discute a temática da infância na relação com a educação é Comenius. Propondo o ensino de tudo a todos, ele pretendia formar o bom cristão, alguém de ações virtuosas. Preconizava que não havia coisa no mundo sobre a qual o homem, dotado de sentidos e de razão, não pudesse aprender. Partindo desses pressupostos, defendeu o direito à educação às mulheres, deficientes e pobres. "Acontecerá que, se esta educação universal da juventude for devidamente continuada, a ninguém faltará, daí em diante, matéria de bons pensamentos, de bons desejos, de boas inspirações e também de boas obras" (COMENIUS, 2006, p.132).

Para Comenius, a humanização do homem pressupunha a formação em meio às virtudes que o constituem. "O homem tem necessidade de ser formado para que se torne homem" é o título de seu capítulo VI em Didática Magna. E, reforçando a

asserção acima, afirma que a valorização dessa formação se dá independentemente da camada social do homem:

Que são os ricos sem sabedoria senão porcos engordados com farelo? Que são os pobres sem compreensão das coisas senão burros condenados a transportar carga? Um homem formoso privado de cultura, que é senão um papagaio de plumagem brilhante ou, como disse alguém, uma bainha de ouro com uma espada de chumbo? (COMENIUS, 2006, p. 108).

Pensando justamente na formação desse homem, em sua obra *Didática Magna*, o referido teórico apresenta características fundamentais da escola moderna e, ao fazê-lo, acaba por referir-se à infância. Tais características são identificadas pelo portal de educação denominado “Conteúdo Escola” (2004, p.4) na proposta de Comenius:

A construção da infância moderna como forma de pedagogização dessa infância por meio da escolaridade formal (até então, as crianças eram tratadas como pequenos adultos); uma aliança entre a família e a escola, por meio da qual a criança vai se soltando da influência da órbita familiar para a órbita escolar; uma forma de organização da transmissão dos saberes, baseada no método de instrução simultânea, agrupando-se os alunos; e a construção de um lugar de educador, de mestre, reservado aos adultos portadores de saberes legítimos.

Ao tratar do desenvolvimento humano, Comenius identifica a infância como estágio inevitável numa trajetória já predeterminada, caracterizando-se a fase mais simples, inferior e determinante com relação às demais. Por isso, a importância do ensino durante esse período. A propósito, para cada estágio do desenvolvimento humano (infância, puerícia, adolescência e juventude), Comenius defende um tipo de escola, sendo que “os mesmos conteúdos de conhecimentos são necessários nos diferentes níveis, porque correspondem a necessidades permanentes, apenas devendo diferir na maneira como são reestruturados ou reelaborados” (COMÊNIO, 1985, p. 38).

O início do processo educativo, de acordo com Comenius, deveria ocorrer a partir da “primeira idade”. Ele ressaltava a importância da educação de crianças ainda pequenas, preconizando os “jardins de infância”, de modo a favorecer desde cedo o contato com aquilo que as crianças aprenderiam com maior profundidade

ao chegarem à juventude. Assim, ele tanto sugeriu o livro como auxiliar na educação para as crianças, apropriado a estas, com ilustrações que as atraíssem e com fins de uso por parte das mesmas, como também atribui relevante importância aos brinquedos infantis, nivelando-os em importância ao sono e à nutrição.

Apesar das referências anteriores, buscando evidenciar as menções, ainda que indiretas, atribuídas por Comenius à infância, Narodowski (2001) enfatiza que Comenius difere radicalmente de Rousseau com relação à forma sob a qual concebe a infância. Ele relaciona tal diferença à falta de explicitação daquele, no tocante à categoria em debate, enquanto objeto de reflexão: Comenius não teoriza propositadamente a respeito da criança e suas qualidades, diferente do que já faz Rousseau nas páginas de Emílio. Tal falta de urgência com relação à infância, considera o autor, é característica da pedagogia do século XVII. Isso não implica numa ausência da infância na obra de Comenius, mas afasta-se das minúcias e sutilezas tratadas e valorizadas no modelo rousseauiano. Outro ponto ressaltado por Narodowski (2001), distinguindo os dois teóricos, diz respeito ao fato de Comenius não delimitar as fases do desenvolvimento humano com base na rigidez da idade, mas em delimitações não-humanas, associadas às mutações da natureza. Já em Rousseau, a idade tanto funciona de modo a articular os períodos da vida do homem quanto o diferencia do devir de mutações de outros seres. E, ainda, a dependência do mundo adulto tão característica no Emílio, de Rousseau, e relevante aspecto na concepção de infância moderna, já não se reflete na concepção comeniana. Finalmente, a infância, que em Rousseau é ponto de partida, em Comenius parece representar um ponto de chegada, uma vez que não se caracteriza num pressuposto, mas numa inferência.

A infância comeniana não é dependente do agir adulto e, portanto, não há ali dispositivos que garantam proteção, cuidado, castigo, afeto. A infância comeniana não necessita ser amada mas, simplesmente, conduzida gradualmente até os pontos mais altos do conhecimento. Talvez por esse motivo essa concepção gerou posições tão díspares; enquanto para alguns Comenius produziu a chamada pedagogia “tradicional” porque o aluno não é levado em conta, para outros Comenius é o pai da escola nova e dos métodos ativos, porque confia na adequação da ação docente à gradação do desenvolvimento humano. Criança e aluno são indiscerníveis na pedagogia de Comenius. Muitos anos depois, a pedagogia constituirá essa diferenciação fundando a concepção moderna de infância; amando, protegendo, castigando, estudando e educando o corpo infantil (NARODOWSKI, 2001, p. 48).

Assim, ao analisarmos, ainda que de forma breve, alguns dos teóricos que participaram do desenvolvimento inicial das teorias da educação, muito se identifica em termos de contribuição a respeito da concepção da infância. Confirma-se, praticamente, certa indissociação entre infância e educação, uma vez que a preocupação com a formação do homem, já elucidada pelos gregos, remetia ao investimento na infância. E, entre os modernos, a reflexão acerca da infância era praticamente intrínseca às considerações e teorizações a respeito da educação.

Entre semelhanças e divergências, é inegável o que tenha representado cada um desses teóricos em sua época e, principalmente, o que representam ainda hoje enquanto marcos na história do pensamento sobre a infância.

1.2 Criança e infância: Uma distinção necessária

Cabe, nesta pesquisa, refletirmos a respeito das palavras “criança” e “infância” que, embora recorrentes em nosso cotidiano, muitas vezes empregadas como sinônimo uma da outra, vêm sendo academicamente alvo de estudos e discussões.

Para que um ser seja denominado “criança” se faz necessário uma contraposição a um “adulto”. Tal questão é abordada nos estudos de Elias (1994)¹⁴ *apud* Veiga (2004, p. 61), enfatizando que

as especificidades das crianças variaram de acordo com as relações entre elas e os adultos e não se apresentaram de maneira uniforme em todas as épocas históricas. Nesse caso, temos que as questões relativas à infância em uma sociedade civilizada só podem ser compreendidas em relação à estrutura da sociedade como um todo e aos padrões de comportamento do adulto e da criança exigidos e mantidos pela sociedade.

Sendo assim, a referida distinção não pode ocorrer de forma descolada de uma história, nem da própria cultura, devendo ser compreendida à luz dessa realidade histórica, cultural e, ainda, social.

¹⁴ ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, v.1, 2. ed.

Diversas também são as teorias que explanam a respeito da “infância”. Nesse caso, dependendo do que consideram por infância, alguns autores pontuam seu surgimento num determinado ponto da história, outros se remetem ao seu atual desaparecimento e outros, ainda, remetem-se à infância sem fim. Este primeiro capítulo pretende apresentar essas diferentes leituras a respeito da infância e da criança, buscando contribuir com uma reflexão a respeito de como ambas as concepções vem sendo debatidas na atualidade.

Percebendo a distinção ente as palavras “infância” e “criança”, Freitas e Kuhlmann Jr. (2002), referem que a primeira pode ser compreendida

como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Mas a opção por uma ou por outra perspectiva é algo circunscrito ao mundo dos adultos, os que escrevem as histórias, os responsáveis pela formulação dos problemas e pela definição das fontes a investigar” (FREITAS; KUHLMANN JR., 2002, p. 7).

Os autores remetem-se, ainda, à definição da duração da infância, também reconhecida como elemento variável, bem como ao uso do plural para a caracterização da infância:

No singular a infância seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes crianças. Mas encontra-se também o inverso, a subdivisão em infâncias, quando surgem propostas para a infância material ou moralmente abandonada, para a infância pobre, delinqüente, etc. Como contraponto, a criança torna-se categoria genérica, por exemplo, como objeto da investigação psicológica (FREITAS; KUHLMANN JR., 2002, p. 7-8).

Outro estudioso acerca da criança e da infância, Neil Postman (1999), considera que para haver a concretização de uma idéia “como a de infância (...) é preciso que haja uma mudança no mundo adulto. E esta mudança não deve ser apenas de considerável magnitude mas também de natureza especial. Deve, expressamente, gerar uma nova definição de adulto” (POSTMAN, 1999, p. 34). Ele defende o surgimento da tipografia como o fator impactante que tenha gerado tal

distinção entre crianças e adultos, uma vez que ela gerou a criação de um novo mundo simbólico que pressupunha uma nova concepção de idade adulta que, por sua vez, excluiu as crianças. “E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância” (POSTMAN, 1999, p.34). O autor remete ao fato de que tal mudança não aconteceu da noite para o dia, mas levou um período de cerca de duzentos anos para se efetivar. Para isso, foi fundamental a necessidade de, naquele momento, se pressupor a importância de cada indivíduo em si mesmo e da “lacuna do conhecimento” passar a separar as pessoas em classes distintas: os que sabiam e os que não sabiam ler. Naquele período (século XV), o conhecimento passou a ser acessado pelos livros.

Para Postman (1999), a imprensa é que vem trazer a cisão entre o mundo adulto e o mundo infantil, baseando-se na competência ou incompetência para a leitura:

A imprensa criou uma nova definição de idade adulta baseada na competência de leitura, e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência de leitura. Antes do aparecimento desse novo ambiente, a infância terminava aos sete anos e a idade adulta começava imediatamente. Não havia um estágio intermediário porque nenhum era necessário. [...] E por isso não havia literatura infantil. [...] Por isso é que não havia livros de pediatria. E por isso as pinturas coerentemente retratavam as crianças como adultos em miniatura, pois logo que as crianças deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social. [...] E por isso a maioria das crianças não ia à escola, já que não havia nada importante para lhes ensinar; a maioria era mandada embora de casa para fazer trabalhos subalternos ou servir como aprendizes. No mundo medieval a criança é, numa palavra, invisível (POSTMAN, 1999, p. 32 e 33).

Com a criação deste “Homem Letrado”, as crianças ficaram para trás, assim como os velhos ou todos aqueles que não sabiam ler. Nesse sentido, não havia necessidade da idéia de infância enquanto todos compartilhavam as mesmas informações e encontravam-se num mundo socialmente e intelectualmente comum. Contudo, com a prensa tipográfica havia informação a se disseminar e, para acessá-la, era também necessário o acesso à leitura.

A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. (...) Os jovens teriam de se

tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (POSTMAN, 1999, p.50).

Essa idéia de infância como “estrutura social” e como “condição psicológica”, de acordo com Postman (1999), tem seu berço em meados do século XVI, refinando-se e fortalecendo-se até os dias atuais.

Outro autor a resgatar idéias a respeito da criança e da infância é Heywood (2004). Ele menciona Jerome Kagan¹⁵, que vai contra qualquer idéia que pressupunha uma criança puramente “natural”, tendo em vista a necessidade de compreensão da adaptação das crianças a seus ambientes e da consideração do meio como “produto de forças históricas, geográficas, econômicas e culturais diversificadas. (...). A infância é, pois, em grande medida, resultado das expectativas dos adultos” (HEYWOOD, 2004, p. 21). Ao tratar das transformações nas concepções de infância, Heywood também menciona a idéia de Ludmilla Jordanova¹⁶, defendendo que “a infância é, obviamente, uma abstração que se refere a determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra *crianças*”. E segue: “O que iremos procurar em várias sociedades é algum entendimento, em nível teórico, do que é ser criança, em vez de meras descrições de crianças individuais” (HEYWOOD, 2004, p. 22). Em ambas as idéias, o entendimento da criança e da infância perpassa a compreensão da sociedade em que essas estão inseridas. E, como tal, não deixa de ser reflexo das mesmas bem como de seu momento histórico.

Posição semelhante é identificada por Kramer (1996), ao retomar o estudo de Áries, da década de 1970. A relevância da perspectiva histórica era também valorizada por este grande estudioso da história da infância e da família. Concluiu que

a mudança da concepção de infância foi compreendida como sendo eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm as crianças. Assim entendida a questão, não se trata de estudar a criança como um problema em si, mas de compreendê-la segundo uma perspectiva histórica (KRAMER, 1996, p. 19).

¹⁵ KAGAN, Jerome. *Nature of the child*, pp. 13, 98, 1982.

¹⁶ JORDANOVA, Ludmilla. *Children in history*, p. 5, 1989.

Kramer (1996) não concebe a possibilidade de se tratar da criança como tema abstrato, desconsiderando-se diferentes condições de vida, pois acredita que, dessa forma, se dissimularia a significação social da infância. Do mesmo modo, também contempla a relevância da natureza interdisciplinar da infância:

Percebemos, então, que a infância é um campo temático de natureza interdisciplinar. E essa consciência difunde-se cada vez mais entre aqueles que pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisa e/ou implementam políticas públicas e que vão se situando, deslocando, movendo, buscando, encontrando e desencontrando. O campo não é uniforme nem unânime, felizmente. Diversas são as possibilidades de leitura e apropriação das teorias; diversas são as portas de entrada, as formas de abordagem, os posicionamentos, os temas de interesse, as estratégias adotadas. Mas o fato é que aquele ser paparicado ou moralizado, miniatura do homem, sementinha a desabrochar cresceu como estatuto teórico” (KRAMER, 1996, p. 25).

Cabe salientar que a abordagem multidisciplinar pretendida pela autora em nenhum momento significa justaposição de distintas perspectivas teóricas, mas pressupõe a dialética das ciências humanas e sociais. “E nesse enfrentamento, aos poucos, a compreensão da natureza social, histórica e cultural da infância e a busca de entendimento crítico de sua condição na sociedade contemporânea vão sendo bordadas, tecidas. E nesse processo, como em toda ação de conhecer, provisoriedade e descontinuidade são a marca” (KRAMER, 1996, p.28).

Estudos mais recentes sobre a infância também são realizados por Quinteiro (2002), que apresenta o trabalho de Régine Sirota¹⁷. A referida autora, “ao analisar a produção dos sociólogos franceses, ressalta que a infância será essencialmente reconstruída como objeto sociológico através dos seus dispositivos institucionais, como a escola, a família e a justiça” (QUINTEIRO, 2002, p. 24). Os sociólogos da infância francesa trabalham o “conhecimento da infância como um grupo social em si” a partir de Mauss, que considera a infância como um “meio social para a criança”.

A construção social da infância é também apontada por Quinteiro (2002) como um novo paradigma para o estudo da infância. A autora ainda se refere ao

¹⁷ SIROTA, Régine (2001). Emergências de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, pp. 7-31, mar.

estudo de Montandon¹⁸, apontando que sociólogos da infância (James e Prout) pressupõem a consideração de algumas variáveis ao reconstruir o conceito de infância demarcado por uma visão ocidental de criança. Tais proposições necessárias a este novo paradigma seriam:

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como classe social, o sexo ou pertencimento étnico.
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica” das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo da infância é se engajar num processo de “reconstrução” da criança e da sociedade (QUINTEIRO, 2002, p.26).

Outros teóricos ainda são abordados por Quinteiro (2002). Ela remete-se a Martins¹⁹, que descreve a infância como sinônimo de “fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento”. Este, ao escrever sobre as crianças trabalhadoras das frentes de ocupação da Amazônia, observa que “a alegria da brincadeira como exceção circunstancial é que define para as crianças desses lugares a *infância como um intervalo no dia e não como um período peculiar da vida (...)*” (MARTINS *apud* QUINTEIRO, 2002, p. 31). E também recorre a Sarmiento²⁰ para alertar que “*olhar a infância e não apenas sobre ela exige o ‘descentramento do olhar do adulto’ como condição essencial para perceber a criança*” (QUINTEIRO, 2002, p. 29).

A percepção da infância como um “intervalo no dia” pressupõe a impossibilidade de compreensão da infância descolada de sua esfera lúdica. Assim, ainda que no caso de crianças que adentram precocemente o “mundo adulto” (ao compartilharem responsabilidades no mesmo nível desses, dentre as quais se destaca o trabalho), a presença da ludicidade como característica tipicamente infantil, impediria a consideração de uma “criança sem infância”. E, para permitir tal

¹⁸ MONTANDON, Cléopâtre (2001). Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, pp. 33-60, mar.

¹⁹ MARTINS, José de Souza (coord.) (1993). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo, Hucitec.

²⁰ SARMENTO, Manuel (2000). *Lógicas de ação nas escolas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

olhar sobre a criança, seria imprescindível recorrermos ao que propõe Sarmiento, descentrando-nos do olhar do adulto para, então, compreender as crianças e (e em) suas vivências.

A oposição à concepção de uma “criança sem infância” nos dias atuais também é manifestada por Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004). Os autores argumentam que, embora se considere um sentimento moderno da infância, não é possível pressupor que, na realidade, todas as crianças compartilhem das representações sonhadas pelos adultos, independente de suas classes e grupos sociais.

Se o conceito moderno de infância é uma representação dos adultos sobre esse período da vida, seria arbitrário utilizá-lo como tradução imediata da sua vida real. Qual seria um critério razoável para se aferir que criança teve ou não teve infância? Geralmente, são as crianças pobres que se tornam alvo dessa exclusão, chamadas de crianças sem infância, muitas vezes até mesmo da parte de quem tem intenções emancipadoras. Mas é possível reconhecer atributos e manifestações típicas de um universo infantil mesmo em fontes que nos contam de crianças submetidas às mais degradantes condições de vida (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 24)

Nesse sentido, cabe considerar que a infância se manifesta de formas diversas, uma vez que é vivenciada diferentemente por crianças de distintas culturas, camadas sociais e em momentos históricos também diversos. Pode-se, inclusive, falar de “infâncias”, como assim propõem alguns autores. Contudo, apontar que a infância não é vivenciada de uma forma padrão por todas as crianças não significaria dizer que há crianças sem infância.

Demartini (2002) é outra autora que realça a necessidade de se enfatizar a diversidade de vivências entre as crianças. Ao tratar da importância dos relatos orais de crianças e jovens, alerta que a “experiência na área das ciências sociais, da sociologia, mostra-nos que é preciso levar em conta os *diferentes tipos de criança e de infância*. É impossível tratar dos relatos de crianças pensando que todos eles são da mesma natureza. A questão dessa heterogeneidade dos tipos de criança, do tipo de infância vivenciado, é uma questão que o pesquisador deve sempre colocar” (DEMARTINI, 2002, p. 5).

Um conhecido autor que defende a idéia do desaparecimento da infância na atualidade é Neil Postman (1999), em produção já referida. Ele argumenta que a infância é uma invenção, ou seja, não é algo que sempre existiu. Na Idade Média,

por exemplo, havia determinadas razões pelas quais o conceito de infância não estava presente, a saber: a falta de alfabetização, a falta do conceito de educação e a falta do conceito de vergonha. E, no atual momento, a infância estaria novamente desaparecendo.

A propósito, para Postman (1999), o desaparecimento da infância advém da criação do telégrafo, no século dezenove, precursor dos tão difundidos equipamentos eletrônicos, que então “iniciou o processo de extorquir do lar e da escola o controle da informação. Alterou o tipo de informação a que as crianças podiam ter acesso, sua qualidade e quantidade, sua seqüência, e as circunstâncias em que seria vivenciada” (POSTMAN, 1999, p. 86). O mesmo autor elenca diversas questões que percebe como ilustrativas do “desaparecimento” da infância, tais como garotas de doze anos entre as modelos mais bem pagas dos Estados Unidos; rápida diminuição da diferença entre crimes de adultos e crimes de crianças; semelhança cada vez maior entre as roupas de crianças e as de adultos; típicas brincadeiras de criança, antes tão visíveis nas ruas de nossas cidades, que, ultimamente, têm desaparecido. Finalmente, “para onde quer que a gente olhe, é visível que o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos – mesmo a aparência física – de adultos e crianças se tornam cada vez mais indistinguíveis” (POSTMAN, 1999, p.18). E, não sendo possível o entendimento da criança sem remontar-se ao adulto, Postman também reforça a “infantilização do adulto” no mundo cotidiano, ao lado da “criança adultificada” (POSTMAN, 1999, p. 140). Apesar disso, o autor observa que “as próprias crianças são uma força na preservação da infância: não uma força política, certamente, mas *uma espécie de força moral*” (POSTMAN, 1993, p.9).

A compreensão da infância como construção social também é tema sobre o qual Narodowski (2001) relata, reconhecendo-a como produto da modernidade e não deixando de relacioná-la ao espaço escolar.

Não em seus traços biológicos (embora obviamente não seja possível desconhecer as relações entre o biológico e o cultural) mas em sua constituição histórica e social, o nascimento da infância conforma um fato inovador onde, além disso, a existência da escola ocupa um papel de destaque: ao contrário do postulado clássico da pedagogia, o ser aluno não é um passo posterior ao ser criança mas pelo menos parte de sua gênese (NARODOWSKI, 2001, p.25).

O ser criança e o ser aluno, para Narodowski (2001) correspondem, então, a um mesmo ser, porém, como objetos diferentes.

Embora seja certo que o aluno está em algum grau incluído na criança, sobretudo quanto ao âmbito delimitado pela idade, tampouco é menos certo que o aluno enquanto objeto de conhecimento contém caracteres que ultrapassam a criança em geral. O aluno é um campo de intervenção não alheio à infância, porém mais complexo. A criança aparece em um primeiro momento como razão necessária para a construção do objeto aluno e este é o espaço singular; ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar. [...] A criança, assim, é a base para construir teoricamente o aluno (NARODOWSKI, 2001, p. 23, 24).

Esta reflexão acerca da aproximação entre a criança e o aluno é bastante pertinente para a presente pesquisa, uma vez que se busca justamente a compreensão dos professores acerca da infância, da criança e se esses percebem e trabalham a relação entre essas categorias e a de aluno, uma vez que elas também o constituem.

Sacristán (2005) é outro autor que se dedica a presente reflexão, sobre a qual presta importante contribuição. Para ele,

A infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância. As duas categorias pertencem e aludem a mundos nos quais se separam os menores dos adultos (a infância da maturidade e o aluno da pessoa emancipada); isso constitui uma característica das sociedades modernas: ser escolarizado é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil. Essa estreita relação se projeta tanto no pensamento comum como na psicologia científica (SACRISTÁN, 2005, p.14).

Afirma, ainda, que a constituição da infância realiza-se justamente no seio familiar e também no escolar, uma vez que é construída na relação entre o “menor-filho” com os “adultos-pais”, bem como entre o “menor-aluno” com os “adultos-educadores” (SACRISTÁN, 2005, p.104).

A contribuição de ARIÈS (1986) no tocante à contextualização social da infância não pode ser ignorada, tendo em vista seu estudo acerca da história social da criança e da família. Ao estudar a transformação da concepção de família e infância ao longo dos tempos, por meio de instrumentos diversos (pinturas, diários, testamentos, pedras tumulares etc.), o autor verificou a presença de dois sentimentos modernos da infância, correspondente às atitudes contraditórias dos

adultos: um moralizador, “preocupado com a disciplina e a racionalidade dos costumes” (ARIÈS, 1986, p. 163) e outro paparicador, no sentido de despender grande atenção à criança.

Feitosa et al. (2001) também fazem um apanhado histórico acerca da história da infância, utilizando-se dos estudos de Donzelot (1986) referindo os costumes educativos e práticas sócio-culturais da criação e cuidados infantis na França do século XVIII:

Os problemas que ocorriam com as crianças da classe burguesa eram completamente distintos dos vivenciados pelas crianças pertencentes às classes populares (...) . Na classe burguesa, a intervenção se voltou para uma proteção moral e maior liberdade física da criança. A infância se caracterizou por uma liberdade protegida e por uma vigilância discreta. Já nas camadas populares, as intervenções eram mais no sentido de conter as liberdades, o abandono das crianças e impedir a vagabundagem das mesmas. Tem-se, aqui, a infância como uma liberdade vigiada. (FEITOSA et al., 2001, p. 260-261).

Desse modo, percebe-se que são distintos os modelos de infância de acordo com a camada social da qual a criança procede, com a posição de sua família na estrutura sócio-econômica da sociedade na qual se insere. Ao remeter-se à história da criança no Brasil, Feitosa et al. (2001) mencionam que do período colonial até o século XIX a mesma ocupava uma posição secundária no seio familiar. A partir do momento em que se tem o Brasil-Nação, a criança já não é mais alvo de manipulação da família e da Igreja, representado um valioso patrimônio da nação. Os autores ainda mencionam que Abreu e Martinez (1997)²¹ apontam a lei do ventre livre, do ano de 1871, como um dos principais motores para a caracterização da criança pobre como problema social.

A necessidade da assistência social e do controle jurídico sobre as crianças pobres colocou a infância brasileira como campo de intervenção social por volta dos anos 1930, culminando na criação do Código de Menores. “O Código de 1927 será um marco na linha política e ideológica que conduzirá, de forma hegemônica, o padrão brasileiro de proteção a infância até meados dos anos 1980” (NUNES, 2005, p.74). E, ao tornar a infância visível enquanto uma área de competência jurídica

²¹ Abreu, M., & Martinez, A. F. (1997). Olhares sobre a criança no Brasil: perspectivas históricas. In I. Rizzini (Org.), Olhares sobre a criança no Brasil ¾ séculos XIX e XX (pp. 19-38). Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula/Amais.

própria, o Código também acabou por segregar e diferenciar a infância a partir das camadas sociais, sendo que a criança “pobre” passou a ser tratada como “menor”.

Ao longo dos anos, o sentido ideológico do termo “menor” foi impregnando práticas e representações e sua presença se faz sentir até os anos 1990 quando o “menor” convive e se confunde nas práticas sociais com a criança que começa a ser reconhecida como cidadã, sobretudo a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (NUNES, 2005, p.75).

Esta nova Lei, 8.069/90 (BRASIL, 2004) vem propor a reorganização do atendimento à criança e ao adolescente fundamentada numa ampla política de garantia de direitos. E, na condição de sujeitos de direitos, criança e adolescente “não podem tornar-se objetos de ações disciplinares ou repressivas que atentem contra a sua peculiar condição de desenvolvimento e/ou que atentem contra os direitos humanos” (NUNES, 2005, p.89). Reconhecer a criança como sujeito de direitos implica não somente na revisão da estruturação das políticas que lhe atendem, mas na necessidade de repensar a formação continuada e capacitação de todos aqueles que o fazem, entre agentes institucionais, educadores e conselheiros, cuja atuação historicamente foi demarcada pela discriminação e repressão.

Os mecanismos de proteção à infância e à adolescência, instituídos a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), vêm permitindo o ajuizamento de ações de responsabilização em casos que firam seus direitos, dentre os quais se destaca o direito à educação: “referentes ao não-oferecimento ou à oferta irregular do ensino obrigatório, do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, do atendimento em creches e pré-escolares às crianças de zero a seis anos de idade, do acesso às ações e serviços de saúde; de escolarização e de profissionalização aos adolescentes privados de liberdade” (AZAMBUJA, 2006, p. 53).

É possível perceber, a partir das idéias aqui apresentadas, as mudanças a respeito das concepções de infância, criança e sua educação, na cultura ocidental nos últimos séculos.

Pretende-se, a seguir, explanar a respeito das contribuições que a Psicologia veio e vem propiciando nesse aspecto. Para tanto, convém retomar o final do século XIX sobre o qual trata Smolka (2002), ao abordar a história da infância e a influência, sobre a mesma, de Darwin com sua teoria da evolução. A preocupação naquele

momento era compreender se a criança estaria repetindo a história do homem, se a ontogênese reproduzia a filogênese (“o homem era o pai da criança”). Já no início do século XX, “o conhecimento das observações e experimentações com as crianças era visto como elucidativo das origens e dos processos de desenvolvimento humano, contribuindo para a noção de que a criança explica o homem, a criança é o pai do homem” (SMOLKA, 2002, p. 114). Durante todo o século XX, vários autores e teorias buscaram explicar aspectos do desenvolvimento infantil e da aprendizagem escolar. No pensamento educacional da segunda metade do século XX, três autores, não originariamente psicólogos, destacaram-se pelas suas contribuições no campo da psicologia do desenvolvimento infantil, com grande impacto na área educacional: Wallon, Piaget e Vygotsky²². Estes

observaram crianças, desenvolveram procedimentos de caráter clínico e experimental, levantaram hipóteses, escreveram relatórios, textos, argumentações. Elaboraram teorias. Falaram da inteligência, do jogo, do pensamento e da linguagem, dos afetos, da representação, de imaginação, da consciência (SMOLKA, 2002, p. 115).

Contudo, as formas sob as quais estes tomaram a criança, na condição de objeto de estudo, foram distintas. Wallon o fez a partir do necessário enfrentamento dos problemas do ponto de vista médico, no contexto da psiquiatria, enfocando o ser indefeso, porém vibrante e expressivo, da criança, problematizado por ele na relação entre emoção e consciência. Já Piaget, privilegiou a episteme da ação humana, assumindo o desenvolvimento gradativo da lógica, considerando que as relações entre organismo e meio também deveriam ser colocadas no domínio do conhecimento e investindo nos estudos da psicogênese. Finalmente, Vygotsky, no contexto da Rússia pré e pós-revolucionária, vivenciou uma sociedade em que

²² Wallon foi um médico, francês, nascido em 1879; Piaget, um biólogo suíço, nascido em 1896; e, Vygotsky, um professor russo, nascido, também, em 1896. Os três autores, conforme Smolka (In FREITAS e KUHLMANN JR, 2002, p. 115), imprimiram em suas teorias marcas das próprias biografias. Cabe pensar, assim, em Wallon, como médico atuante na Primeira Guerra, parte da resistência na Segunda Guerra e, no período pós-guerra, na função de secretário geral do Ministério da Educação de seu país. A vivência de Piaget também compreendeu duas guerras, porém, foi isento do serviço militar, lecionando História do Pensamento Científico na Universidade e assumindo várias pesquisas simultaneamente. Para contextualizar Vygotsky, enfatiza-se a vivência da Revolução Russa, nos anos 20, sofrendo preconceitos pela descendência judia, com histórico de tuberculose na família, doença que acometeu a ele próprio. A respeito da grafia do nome deste último teórico, a mesma é encontrada sob diversas formas. Nesse sentido, a autora adotará a forma “Vygotsky”, optando por outra redação quando se tratar de citação na íntegra, respeitando a forma utilizada pelos autores citados.

emergia a necessidade de novos projetos em prol da criação de um novo homem, implicando no enfrentamento do analfabetismo, da marginalidade e da defectologia. Nessas circunstâncias foi que se formou o professor e pesquisador sobre o desenvolvimento cultural da criança, teoria que atualmente subsidia muitas práticas educativas, inclusive, cerne da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.

Assim, na busca pela consideração e compreensão da criança, da infância e sua diversidade, nas suas particularidades e singularidades, nos seus direitos e suas conquistas é que se justifica a presente reflexão, que será aprofundada, a seguir, a partir do viés da Psicologia.

1.3 Psicologia e contribuições sobre a infância, a criança e a educação

Para considerar as contribuições prestadas pela Psicologia convém, anteriormente, lembrar que se o conceito de ciência, tal como utilizado hoje em dia, ainda se trata de algo recente, mais atual é a figuração da Psicologia como ciência independente. De acordo com Figueiredo (1991), somente na segunda metade do século XIX estudiosos interessaram-se em garantir aos estudos psicológicos o seu próprio território. Para o autor, a verificação da experiência da subjetividade privatizada, bem como da experiência da crise desta identidade, contribuiu para as condições socioculturais que predisuseram o surgimento da Psicologia como ciência nesse período. Todavia, um contexto ainda mais amplo e dinâmico caracterizava o século XX: a industrialização crescente, o processo de urbanização, a influência das ciências naturais e experimentais, entre outros. Além disso, na Europa do referido período, passou-se a perceber as transformações sofridas pela economia capitalista, disseminada pelos países europeus, conforme Zanella (2001), em virtude dos avanços alcançados no processo de industrialização. Tais avanços impulsionaram o desenvolvimento técnico-científico, favoreceram a expansão de meios de comunicação, bem como de meios de transporte mais avançados e, ainda, a concentração da produção e do capital. Logo, a industrialização crescente e a urbanização foram características nesse período, aliadas, também, aos avanços científicos do momento, como a influência das ciências naturais e experimentais.

Especificando ainda mais o contexto do século XX, Zanella (2001) aponta as características abaixo, propiciando a compreensão do contexto em que a Psicologia vai assumindo um caráter científico:

Marcam esse período o acirramento de contradições sociais, relações de dominação de alguns países sobre outros, a busca desenfreada pela expansão de territórios, a necessidade de preservação de fronteiras, a luta por melhores condições de vida, o rompimento com tendências hegemônicas no campo das artes... (ZANELLA, 2001, p. 22).

Mas para o progresso desta ciência, contudo, se fazia necessário o conhecimento e controle de tal subjetividade, assim como das diferenças individuais da experiência subjetiva individualizada, quando o homem torna-se, mais do que um pesquisador, possível objeto da ciência. E, assim,

os estudos psicológicos científicos começaram a se desenvolverem sempre marcados por esta contradição: por um lado, a ciência moderna pressupõe sujeitos livres e diferenciados (...); de outro, procura conhecer e dominar esta própria subjetividade, reduzir ou mesmo eliminar as diferenças individuais (FIGUEIREDO, 1991, p. 36-37).

As influências intelectuais presentes na Psicologia no final do século XIX e início do século XX também são tratadas por Leite (1972), nos permitindo compreender a relação que vai se estabelecendo entre Psicologia e Educação naquele período, assim como as teorias sobre o desenvolvimento da criança. O autor ressalta o cientifismo e o evolucionismo, considerando que os triunfos científicos da época aparecem com a tecnologia. E que cientistas e filósofos, naquele momento, pretendiam transpor os métodos da ciência natural para o estudo do homem (fosse ele adulto, criança ou caracterizado pela própria sociedade).

Mas para a realização desse programa, a passagem para um estudo científico da psicologia da criança precisaria de um “modelo” através do qual pudesse ser justificado e compreendido. Esse modelo parece ter sido dado, principalmente, pela biologia do século XIX e, dentro desta, pela teoria evolucionista. Foi esta última que, em grande parte, revolucionou o pensamento biológico e, depois, o sociológico e o psicológico. Mesmo no pensamento de Darwin (...) parece nítido o estabelecimento de uma seqüência ou de um encadeamento no reino animal e na vida humana (LEITE, 1972, p. 88).

Tal pensamento, evolucionista, é que vai subsidiar a psicologia comparada e, por conseguinte, a psicologia da criança. Os psicólogos e naturalistas pretendiam, assim, encontrar nas formas mais simples (animais, ou mesmo crianças) o que se evidenciaria de forma complexa no adulto. Evidencia-se, aí, o paralelismo entre a onto e a filogênese, ou seja, entre o desenvolvimento do indivíduo e da espécie. Um princípio que, de acordo com Leite (1972), foi praticamente aceito sem contestação. Para o autor, estudar a criança a partir do modelo evolucionista assegurava sua vinculação às ciências naturais, garantindo, assim, seu alcance e valor de trabalho científico.

Leite (1972), ao pronunciar-se a respeito do conhecimento científico no estudo da criança, adverte que

a existência de um problema não conduz, por si só, à criação de uma teoria ou de um ramo do conhecimento científico. Além de haver um problema, é necessário que haja também recursos conceituais que permitam tratá-lo de forma científica ou, pelo menos, racional (LEITE, 1972, p. 81).

Para o autor, tornar a criança um objeto de estudo científico decorreu do processo de escolarização universal que começou a ser implantado na Europa no final do século XIX, início do século XX. No momento em que as crianças ocupam maciçamente os bancos escolares, surgem três problemas que passam a ocupar a atenção de educadores: a inteligência, a aprendizagem e as diferenças individuais.

A participação da Psicologia no cenário da educação foi um caminho pelo qual as contribuições sobre infância marcaram, especialmente no início do século XX, período em que a Psicologia figurou com grande destaque por seus estudos sobre a criança e, sobretudo, seu desenvolvimento.

Remetendo-nos à relação que, então, a Psicologia vem estabelecer com a educação, destaca-se que

a partir das teorizações produzidas no âmbito da Psicologia com base nesses estudos [relacionados com os fenômenos educativos] e suas implicações para a Educação, delineou-se uma área específica de conhecimentos, que vem sendo denominada de Psicologia da Educação ou Psicologia Educacional (GUERRA, 2000, p. 70).

A Psicologia da Educação vem a constituir-se um campo de estudos sobre questões relacionadas à educação, refletindo tanto no que diz respeito à teoria quanto a prática educativa. O desenvolvimento histórico desta área foi consonante com os movimentos presentes no seio da Psicologia e da Educação, bem como nas tensões presentes entre ambas.

Assim, pode-se constatar que, com o declínio das explicações de natureza filosófica, predominou a tendência em aplicar na Educação os conhecimentos relevantes produzidos pelos estudos da Psicologia que buscava o seu reconhecimento como ciência. O interesse pela utilização dos conhecimentos psicológicos no ensino propiciou a definição de um campo específico de pesquisas, muito importante para o estudo dos processos educativos, que culminou com a definição da Psicologia da Educação como uma disciplina fundamental ou nuclear para a teoria educativa, por longo período muito valorizada, sendo considerada a mais significativa da área da Educação (GUERRA, 2000, p. 71-72).

A autora também chama a atenção para o fato da formação de professores no período compreendido entre 1925 e 1955 ter forte embasamento em disciplinas como História da Educação e da Psicologia, com ênfase no uso da metodologia da psicologia experimental em pesquisas.

Historicamente, no Brasil, a Psicologia foi umas das bases científicas sobre as quais a pedagogia experimental construiu seus alicerces, especialmente na formação de professores. E, nesse cenário, na constituição do campo educacional, simultaneamente à construção do campo científico da Psicologia, uma figura de destaque foi Lourenço Filho. Sua produção propagou os conhecimentos da Escola Nova, subsidiada em ciências tais como Biologia e Sociologia, além da Psicologia.

De acordo com Sganderla (2007), as modificações pretendidas na educação no Brasil para constituição do campo educacional como espaço específico exigiram a formação e profissionalização dos educadores. Para a formação desses profissionais da educação, fazia-se necessária a ampla produção de conhecimentos teóricos e técnicos, consonantes com a proposta de renovação vigente no país na década de 1930, que tinha forte impacto sobre a educação.

O que se passava na educação no Brasil, no período em questão, sofria influência da corrente ascendente da ciência que se propagava pelo mundo desde o século XIX, também impulsionada pelas evoluções tecnológicas daquele momento.

Os métodos da ciência natural, por sua vez, foram transpostos por cientistas e filósofos para o estudo da sociedade, do homem adulto e da criança. O estudo científico da criança tem sua base na biologia do século XIX e no modelo evolucionista que revolucionou tanto o pensamento biológico, como o sociológico e o psicológico (SGANDERLA, 2007, p. 29-30).

A ênfase nas idéias evolucionistas, preconizando o estudo da criança, também foi referida por Warde (1997):

As idéias evolucionistas provocaram interesse pelo paralelismo entre o desenvolvimento do indivíduo e o da espécie. Na segunda metade do século XIX, inúmeros estudos buscaram o paralelismo entre ontogênese e filogênese, e nesta busca passaram a fazer estudos com as crianças, com os animais, como também com os povos primitivos. A chamada psicologia funcional revelará o forte impacto das idéias evolucionistas: W. James, J. Dewey e Ed. Claparède devem ser aí necessariamente lembrados. Aliás, foi com essas idéias que os primeiros psicólogos da criança, tanto europeus como norte-americanos, começaram a trabalhar. Para muitos deles, essas idéias evolucionistas significaram a passagem de uma filosofia especulativa para uma psicologia científica [...], movidos pelo interesse em desembaraçar a psicologia dos procedimentos então considerados filosóficos porque “especulativos” e fazê-la mergulhar nos métodos experimentais (WARDE, 1997, p. 305-306).

A importância atribuída ao modelo evolutivo, no referido período, justifica a ênfase dada à Biologia na concepção do processo educativo, menciona Sganderla (2007), uma vez que os conhecimentos advindos dessa área legitimavam o modelo evolutivo na compreensão da natureza humana, por meio do qual os fatos do desenvolvimento não poderiam deixar de ser considerados. E, por conseqüência, esta concepção também refletia na Psicologia, ambas com uma concepção unitária do homem e seu desenvolvimento, o que orientaria o entendimento do processo educativo. A Psicologia, então,

forneceria subsídios para a modificação, a alteração do comportamento do educando por meio do entendimento de seu desenvolvimento psicológico, com base em um modelo explicativo genético funcional. Com tal intento, consideraria os estudos sobre as modificações que ocorrem em cada faixa etária, bem como os estudos sobre motivação, aprendizagem e personalidade (SGANDERLA, 2007, p. 37).

Era justamente nos programas das disciplinas dos cursos de formação de professores que podíamos perceber com mais clareza tal influência. Silva (2005a)

pesquisou as concepções de criança e infância presentes na formação dos professores catarinenses nas décadas de 30 e 40 do século XX e o papel atribuído às disciplinas de Psicologia e Pedagogia na constituição dos olhares sobre a infância. A autora constatou a diferença de carga horária das disciplinas entre Escolas Normais Primárias e Vocacionais. Nestas últimas, em 1935, maior ênfase era atribuída à Psicologia, figurando a disciplina de Pedagogia só no segundo ano; já em 1940, quase que se equiparavam as cargas horárias das duas disciplinas e Pedagogia passou a figurar nos dois anos. Verificou-se, ainda, a estreita relação entre os conteúdos ministrados. Os temas centrais que permeiam os programas eram impregnados pelo ideal escolanovista, verificando-se forte influência da Psicologia Educacional na constituição de uma Psicologia da criança, bem como temas relacionados à motivação, aprendizagem e personalidade, além da relação entre indivíduo e sociedade e a influência dos testes de inteligência neste contexto. A disciplina de Psicologia, no momento em questão, enfatizava aspectos que distinguiam a criança do adulto, com base no estudo do seu desenvolvimento psicológico. Buscava-se compreender a criança com vistas a adaptá-la e conformá-la em um projeto de sociedade. A própria disciplina de Pedagogia, inclusive, era subsidiada pelas contribuições da Psicologia, bem como da Biologia.

Se o que se observou a respeito da Psicologia no início do século XX a respeito do entendimento de criança e repercussão quanto à sua educação foi fortemente influenciado pela perspectiva do desenvolvimento maturacional, constata-se outra frente de discussão se destacando atualmente. Ao final do século XX, Jobim e Souza (1996) propõe uma nova significação dessa Psicologia do Desenvolvimento, buscando romper com a explicação sobre o desenvolvimento humano como decorrência de fatos naturais, mas buscando compreendê-las como entidades produzidas socialmente. A autora aponta para a necessidade de compreensão da Psicologia do Desenvolvimento como instituição social, com estrutura profissional e presença pública, marcada pela sociedade em que se insere e refletindo suas contradições.

Se por um lado a psicologia do desenvolvimento pretende compreender e iluminar fatos desconhecidos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, por outro, ao investir nesta direção, acaba por se tornar propriamente estruturadora da experiência da criança, ou seja, os comportamentos cognitivos, afetivos, psicomotores, psicossociais etc., passam a ser moldados

por determinadas características descritivas, além de emergirem cada vez mais cedo na vida da criança. Isso significa afirmar que os estudos psicológicos têm conseqüências constitutivas sobre o sujeito em formação (...). (JOBIM e SOUZA, 1996, p. 41).

A autora ressalta a característica marcante das teorias do desenvolvimento a partir do século XIX, constituindo-se como saberes geradores de conceitos universalizadores e abordagens que demarcam a natureza e o lugar social dos sujeitos, a partir de estágios e etapas unidirecionais do desenvolvimento, numa linha cronológica. À luz dessa tendência, a infância passa a figurar como um mero tempo de mudanças e instabilidade, contrastando com a estabilidade e maturidade da vida adulta: é vista como estado de passagem, precário e efêmero, em direção a uma “resolução” futura, com o acúmulo de experiências e conhecimento. Ao assumir esse status de menoridade, a infância acaba, também, por embutir sua relativa desqualificação, na condição de algo transitório, inacabado e imperfeito.

Pensar a criança nessa dimensão faz com que nossa relação com ela seja marcada por uma concepção adultocêntrica, inviabilizando o verdadeiro diálogo com ela, ou seja, aquele diálogo em que ela nos mostra os espaços sociais e culturais de onde emergem a sua voz e o seu desejo. Enfim, nessa perspectiva, a criança não é vista como um sujeito na e da história (JOBIM e SOUZA, 1996, p. 45).

A proposta de Jobim e Souza (1996) é, portanto, a de uma nova abordagem para as questões do desenvolvimento, com paradigmas teóricos que permitam a redefinição da questão da temporalidade humana (rompendo com os tempos estanques representados pela infância, maturidade e velhice), bem como o resgate do caráter de sujeito social, histórico e cultural do homem contemporâneo.

Essa proposta tende a se aproximar dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural em Psicologia, que teve seu início nas discussões propostas por Lev S. Vygotsky, na União Soviética, no início do século XX, ao discutir o que denominava, na época, de “a crise da Psicologia”.

Esse autor compreendia que a “crise da Psicologia” era caracterizada pela cisão das orientações teórico-metodológicas, aproximando-a, ora das ciências naturais (buscando o reconhecimento pela objetividade e precisão na construção dos conhecimentos), aqui já mencionadas, ora das manifestações psíquicas enquanto fenômenos subjetivos, na condição de manifestações da alma, conforme indica Zanella (2001).

Em seu texto sobre o significado histórico da crise da Psicologia, Vygotsky chega a pontuar que “a psicologia está grávida de uma disciplina geral, mas ainda não deu à luz” (VYGOTSKY, 1996, p. 212), apontando a necessidade de uma psicologia geral que desempenhe suas funções e possibilite, assim, a pesquisa científica.

Tratar de Vygotsky é de suma importância, nesta pesquisa, uma vez que a atual Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, documento proposto pela Secretaria da Educação como norteador das práticas dos professores, subsidia-se na Psicologia Histórico-Cultural, com base neste autor.

Ressalta-se que a filosofia marxista consiste no fundamento da teoria de Vygotsky, buscando a superação dos modelos mecanicista e idealista vigentes no início do século XX:

Para Vygotski a psicologia deveria consistir na ciência capaz de explicar como as características singulares humanas, os processos psicológicos, são produzidos a partir das relações sociais, isto é, do convívio com outros indivíduos da espécie humana, capazes de elaborar cultura e fazer história. [...] Em uma perspectiva dialética, a cultura resulta da atividade humana conjunta; por sua vez, as características singulares de cada indivíduo também resultam da atividade social, posto que por seu intermédio o homem se objetiva e concomitantemente se subjetiva, ou seja, constitui-se enquanto sujeito (ZANELLA, 2001, p. 74)

Vygotsky ressalta, em sua teoria, o caráter mediado da atividade humana, sendo ela instrumental e compreendida como unidade que preserva as propriedades do todo numa perspectiva dialética, ao compreender numa interação recíproca o indivíduo e seu meio. Os instrumentos que fazem a mediação da atividade humana podem ser categorizados como físicos, que consistem nas ferramentas que modificam tanto o meio físico quanto o sujeito da ação, e representacionais, os signos, que interferem e modificam a relação do homem com si próprio e os demais.

O destaque dado por Vygotski aos signos enquanto mediadores da atividade e constitutivos das características especificamente humanas é reconhecido como contribuição ímpar para a psicologia. Estes caracterizam-se pelo fato de representarem alguma coisa, em uma relação convencional, socialmente estabelecida, o que possibilita ao homem conferir ao real outra forma de existência: a existência simbólica (ZANELLA, 2001, p. 76-77).

Outra importante expressão empregada por Vygotsky diz respeito às “funções psicológicas superiores” para tratar das funções caracteristicamente humanas, tais como o pensamento deliberado, a atenção voluntária e a linguagem. Estas se distinguem das “funções psicológicas elementares”, características no início do desenvolvimento humano, predominantemente.

O processo de formação das funções psicológicas superiores e da consciência, que resulta do movimento entre as esferas interpsicológica e intrapsicológica, esclarece o vetor do desenvolvimento humano na concepção de Vygotski: o indivíduo já nasce um ser social e, paulatinamente, a partir da apropriação das significações produzidas nas relações sociais, constitui-se enquanto sujeito, ou seja, alguém capaz de regular, voluntariamente, sua conduta (ZANELLA, 2001, p. 79).

A criança já nasce, para Vygotsky, num contexto simbólico, constituindo-se no objeto do discurso do outro.

Vygotsky se dedicou, no início dos anos 30, ao estudo do desenvolvimento infantil e da aprendizagem, na área que denominou de “pedologia”, integrando aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos.

É importante ressaltar que a preocupação principal de Vygotsky não era a de elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral, justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana (REGO, 1995, p. 25).

Para Vygotsky, o ser humano se desenvolve nas interações que realiza com o meio em que vive, uma vez que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem justamente da vida social e, em decorrência, o desenvolvimento do psiquismo humano é mediado, sempre, pelo outro.

Outro ponto central na teoria de Vygotsky diz respeito à fala, fundamental na organização da atividade prática e das funções psicológicas humanas, conforme cita Rego (1995). Por este motivo, ele pesquisou o desenvolvimento da inteligência prática da criança no período em que se iniciava a fala, uma vez que “a verdadeira essência do comportamento humano complexo se dá a partir da unidade dialética da atividade simbólica (a fala) e a atividade prática” (REGO, 1995, p. 62).

O que se expôs até o presente momento, neste item, teve o propósito de introduzir a respeito da Psicologia enquanto ciência, bem como situar a contribuição de Vygotsky nesse contexto. Adverte-se, contudo, que não é nosso objetivo abarcar ou tampouco aprofundar todos os aspectos da obra do autor²³.

Podemos sintetizar o exposto até aqui concordando com Guerra (2000), quando indica que, no século XIX, os conhecimentos produzidos pela Psicologia estabeleceram estreita relação com os processos do desenvolvimento e aprendizagem, buscando subsidiar a intervenção na realidade educacional, apesar da diversidade teórica presente nas áreas referentes a ambos os processos. Ressalta-se uma tendência inicial da Psicologia na ênfase dos elementos biológicos, sobretudo atribuindo maior importância aos fatores hereditários e à maturação presentes no processo de desenvolvimento, fundamentada numa perspectiva maturacionista.

Por outro lado, Almeida (2000) adverte sobre a presença da Psicologia na formação de professores, tanto por suas possibilidades quanto limitações:

Possibilidades, como fonte de conhecimento sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano; limitações, na medida em que a complexidade pedagógica só pode ser entendida se considerarmos a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos, o que significa que a Psicologia não pode sozinha explicar a realidade escolar (ALMEIDA, 2000, p.105),

No tocante à formação docente, ressalta Almeida (2000), a contribuição que a Psicologia pode prestar encontra-se no propósito de buscar com que o professor ultrapasse o nível do senso comum, uma vez que os conhecimentos teóricos favorecem a compreensão do fenômeno educacional em suas distintas dimensões (psicológica, social, antropológica, biológica etc.).

A multideterminação da prática social é também tratada por Larocca (2000), ao evidenciar que as tentativas de compreensão do fenômeno educacional necessitam considerar inter-relacionalmente as dimensões biológicas, psicológicas, sociológicas, filosóficas, históricas, culturais, dentre outras.

²³ Recomendam-se as seguintes obras, que contribuem a respeito da teoria de Vygotsky: REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 1995 e ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. Itajaí: UNIVALI, 2001.

Vista desta maneira, a Psicologia jamais estará sozinha na interpretação educativa. Na Educação, a Psicologia é um componente formativo necessário mas não de todo suficiente. Seu papel estará relacionado a fornecer ao professor recursos para analisar e interferir no fenômeno educativo, sem que isso signifique a redução do fenômeno educativo à sua dimensão psicológica. Nesta concepção, os saberes psicológicos colocar-se-ão à disposição da Educação, fornecendo instrumentos reflexivos para interpretar, compreender e apoiar a ação e não para gerar modelos fechados, incomunicáveis, que tendem a tomar o campo das ações humanas como meras transposições ou colagens daquilo que postulam. [...] Admitir este limite, entretanto, não carrega em si a negação das variáveis psicológicas no interior das situações educativas. Entende-se que nenhum professor minimamente responsável com sua tarefa poderá desprezar instrumentos reflexivos acerca do processo de aprendizagem, do desenvolvimento intelectual, do desenvolvimento afetivo, do processo de socialização do ser humano, de como e porque alguém é motivado para determinada busca, para interagir com seus pares, e ao meio de tudo isso, diferenciar-se e assemelhar-se ao seu grupo humano, familiar, social, cultural, constituindo-se uma singularidade (LAROCCA, 2000, p. 121-122).

Torna-se de extrema relevância ressaltar que, singularmente, ou quando tratada num contexto inter-relacional, a Psicologia se mantém em evidência no currículo da formação de professores, seja no Ensino Médio, ainda presente, nos cursos de Pedagogia ou nas Licenciaturas. E, abordar a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, bem como o modo que esta disciplina figura no documento em questão, é o propósito do capítulo a seguir.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INFÂNCIA: EM FOCO, A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SANTA CATARINA

“Não é uma alma nem um corpo que se formam, é um ser humano. Não se deve separar uma coisa da outra” (MONTAIGNE).

2.1 Formação de Professores: Das discussões iniciais a uma legislação nacional

Embora a instrução de crianças por meio de tutores tenha sua presença na história reconhecida há vários séculos, a preocupação com a formação daqueles que preparariam estes sujeitos é algo relativamente recente. Tanuri (2000), ao retomar as primeiras iniciativas na história da formação de professores, aponta que

o estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das idéias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. (...) Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos (TANURI, 2000, p. 62).

Contudo, argumenta a autora, antes mesmo da fundação das primeiras instituições formadoras de professores, a preocupação com a seleção destes já se fazia presente. Até mesmo porque, inicialmente à criação das escolas que formariam os professores, estas ainda eram insuficientes na solução desta necessidade, “quer numericamente, quer pela incapacidade de atrair candidatos, para preparar o pessoal docente das escolas primárias” (TANURI, 2000, p. 62).

Antes da fundação de escolas específicas à formação de pessoal docente, refere Tanuri (2000) que, a partir de 1820, já figuravam as escolas de ensino mútuo, onde se ensinava não somente as primeiras letras, mas também se instruía professores no domínio do método, caracterizando-se numa forma estritamente prática e desprovida de subsídio teórico. Somente em 1834 foram estabelecidas as

primeiras escolas normais brasileiras, como parte dos sistemas provinciais e espelhadas no modelo europeu.

A primeira escola normal brasileira, criada na Província do Rio de Janeiro, teve uma efêmera duração, sendo suprimida em 1849 e formando apenas 14 alunos. E o cenário das primeiras escolas normais no Brasil não foi diferente em outras províncias, caracterizada pela incerteza, atribulação e permeada por uma trajetória de criação e extinção. Algumas características foram comuns às primeiras escolas normais do Brasil, aponta Tanuri (2000), dentre elas: a organização didática simples, número restrito de professores lecionando todas as disciplinas, curso com duração de dois anos, currículo rudimentar e infra-estrutura física precária.

Somente a partir de 1870, com a consolidação das idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária e liberdade de ensino, de acordo com Tanuri (2000), verificou-se êxito entre estas escolas. Contudo, nos primeiros 30 anos da instauração da República foi que, sobretudo sob a liderança dos estados mais progressistas, registraram-se alguns avanços no tocante ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas normais. O modelo paulista (fruto da reforma realizada a 12/03/1890) inspirou reformas que reorganizaram a formação de professores em Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás, dentre outros.

Posteriormente à Primeira Guerra, adentrando toda a década de 1920, os princípios e fundamentos do movimento escolanovista difundiram-se pelas escolas normais do país:

As críticas já antigas sobre o reduzido caráter profissional das escolas normais e a predominância dos estudos de cultura geral em seu currículo ganhavam maior ênfase, num momento em que a “nova” orientação do ensino requeria conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, os métodos e técnicas de ensino a ela adaptados e os amplos fins do processo educativo (TANURI, 2000, p. 70)

O campo educacional brasileiro, no período em questão, caracterizou-se num espaço de luta entre distintos agentes pelo monopólio da educação, conforme Sganderla (2007). Dois diferentes grupos disputaram a demarcação desse campo, a saber: educadores católicos e renovadores liberais.

Os primeiros empreenderam uma luta contra o ensino leigo, pois visavam à introdução e à manutenção do ensino religioso nas escolas públicas e ao não-controle da educação pelo Estado, já os segundos lutavam para uma educação pública e laica e se utilizavam dos conhecimentos da Escola Nova, amplamente discutidos por Lourenço Filho (SGANDERLA, 2007, p. 17).

Lourenço Filho foi uma figura central na constituição do campo educacional brasileiro e, sobretudo, na definição do campo científico da Psicologia, com produções que propagaram os conhecimentos da Escola Nova. Salienta-se, ainda, que a primeira iniciativa de sistematização da história da Psicologia no Brasil aconteceu por intermédio dele, no ano de 1955, numa publicação organizada por Fernando de Azevedo sobre as ciências no Brasil, re-editada em 1994, conforme aponta Sganderla (2007). Estes estudos permitem a constatação da participação da Psicologia como ciência que figurou desde o início do século XX na constituição do pensamento educacional brasileiro. A propósito, de acordo com Silva (2002), na proposta que dava legitimidade à ação científica educacional sugerida pelos pioneiros escolanovistas, a Sociologia e a Psicologia eram as disciplinas que ocupavam papel de destaque.

A constituição de um campo educacional como um espaço social específico, afirmou Sganderla (2007), implicava que tais intelectuais, na década de 20, atuassem para a resolução dos problemas educacionais vigentes no período, como a necessidade de estruturação de associações profissionais, construção de um sistema de ensino, formação e profissionalização docente, bem como produção de conhecimentos teóricos e técnicos. A Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924 veio, então, contribuir com o atendimento desses propósitos.

O Movimento dos pioneiros da Educação teve grande relevância nesse período, sendo responsável pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” e, conforme Xavier (2002), consistiu na busca pela implantação de uma escola pública, leiga e gratuita, além de delegar ao Estado a responsabilidade pela Educação. O Manifesto foi lançado num período em que se destacava o debate intelectual (início da década de 30), em que a expectativa de renovação era vivenciada por uma maioria. Cabe ressaltar que, assinado por 26 intelectuais, tal Manifesto não significava a constituição de um grupo homogêneo, mas a afirmação de compromisso por parte de intelectuais de diferentes posicionamentos, que concordavam quanto a um determinado número de princípios necessários à

modernização da educação e, conseqüentemente, da sociedade brasileira. Xavier (2002) afirmou que o marco da renovação educacional no Brasil está presente no Manifesto, de modo que este se ergue em monumento a uma memória da educação nacional. Sua função “heróica” na busca da salvação da nação por meio da organização da cultura por parte dos Pioneiros da Educação Nova também deve ser mencionada, principalmente enquanto marco da renovação educacional no Brasil.

No seio deste clima de renovação escolar, figura a Escola Nova que, em sua primeira fase, caracterizou-se

pela aplicação, à Educação, de novos conhecimentos da Biologia e da Psicologia relativos ao crescimento da criança, aos estágios de maturação, às capacidades de aprender e às diferenças individuais. Já, na segunda fase dessa renovação, foram acrescentados os Estudos Sociais, pois à medida que os conhecimentos psicológicos e biológicos se aperfeiçoavam, notava-se que a formação humana não podia ser vista independentemente de influências da organização social (SGANDERLA, 2007, pp. 33-34)

Tais conhecimentos repercutiram diretamente na Pedagogia, ao favorecer o entendimento acerca da criança enquanto ser em crescimento, passando-se a questionar práticas tradicionais. E, ao tratar especificamente das contribuições da Psicologia, pautada nas observações de Lourenço Filho (1978) acerca da renovação do sistema educacional então vigente, a autora assim as apresenta:

- a) descrição das variações psicológicas de acordo com as idades. Isso seria levado a efeito pelos estudos das faixas etárias e de medidas objetivas que pudessem comprovar o que cada idade seria capaz ou não de realizar (...);
- b) caracterização objetiva das semelhanças humanas e das diferenças individuais: o conhecimento das variações psicológicas de cada idade fornecia a idéia de que entre os indivíduos da mesma idade haveria semelhanças em aspectos de expressão geral, mas seriam diferentes em suas particularidades ou características especiais (...);
- c) criação de um modelo genético funcional: fornecia um referencial de análise do comportamento dos educandos que considerava fatores hereditários para explicação da constituição física e do temperamento, a interação do organismo com seu ambiente e ajustamento, ou seja, como o organismo funciona em relação (SGANDERLA, 2007, p. 38).

Cabe ressaltar, todavia, que Lourenço Filho advertia para o fato de que a educação não poderia fundar-se exclusivamente na Psicologia: “A Psicologia por si

só não resolve nenhuma questão de educação, embora se deva compreender que, sem os dados que ela fornece, nenhum problema de técnica educativa chega a ser encaminhado ou, ao menos, a ser bem proposto” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 65). Corroborando a importância da Psicologia junto à educação, num movimento de parceria, o autor ressalta que para ser completa a maior parte da Psicologia humana necessita valer-se de constructos e conceitos de origem e valor social:

O conhecimento das relações entre indivíduo e vida social é, pois, da maior importância para compreensão do processo educacional, em geral, e das bases técnicas do ensino em nosso tempo. Por uma de suas dimensões a educação é sem dúvida desenvolvimento, em que condicionantes biológicas claramente se revelam; por outra, é adaptação, ajustamento imediato que essas condicionantes pressupõem; mas, numa terceira, das anteriores compreensiva, torna-se um assemelhamento dos novos indivíduos aos que formem grupos humanos já existentes. A vida individual é necessariamente limitada no tempo, ao passo que os grupos tendem a permanecer e a durar, na sucessão das gerações. E é essa a razão pela qual, em toda a extensão, o processo educacional tem de ser visto como de natureza social (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 119).

As contribuições de Lourenço Filho à Psicologia aplicada à educação foram pontuadas por Monarcha (2001) e, por sua relevância, são apresentadas a seguir.

Lourenço Filho desenvolveu uma ascendente trajetória profissional. Entre 1920 e 1925, atuou no magistério em instituições de renome, além de dirigir a Instrução Pública no Estado do Ceará e, mais tarde (1930-1931), no Estado de São Paulo, sendo responsável por importantes reformas de ensino nestes dois Estados.

Seus primeiros estudos sobre a Psicologia aplicada à educação se deram a partir da aplicação de testes de medidas, no início da década de 1920. Ainda no Ceará, aplicou pressupostos da Psicologia Social num estudo sobre “fanatismo religioso” e, na Escola Normal de São Paulo, seu trabalho era marcado por um trabalho didático e científico que difundia teorias de aprendizagem, baseadas no condicionamento e em currículos de natureza psicológica. Nesta mesma escola, ativou, em 1925, o Laboratório de Psicologia Experimental, consonante com o viés teórico sob o qual se pautava a Psicologia do período em questão, referido no capítulo anterior.

Lourenço Filho foi um dos críticos das concepções da Psicologia clássica e dos métodos de psicofísica do século 19, acreditando que a fragmentação analítica da

vida psíquica impedia a mensuração da capacidade geral do indivíduo. Ele acreditava que a mensuração psicológica deveria realizar-se em condições simples e rápidas e a fez por meio de testes que verificavam valores individuais e classificavam os alunos. Esse “movimento dos testes” permitiu a realização de um sonho da pedagogia: a formação de classes homogêneas.

Outro tema ao qual Lourenço Filho dedicou-se foi à psicotécnica, que consistia na aplicação da teoria psicológica na solução de problemas práticos das diversas esferas da vida humana, principalmente da criança estudante e do homem trabalhador. Também foi o responsável pelo desenvolvimento dos testes ABC, que verificavam a relação entre maturidade e as aptidões que seriam necessárias a aprendizagem de leitura e escrita. Com isso, pretendia-se aumentar o rendimento do trabalho escolar, bem como a eficiência da administração escolar, que organizaria as classes escolares. “Dessa forma, Lourenço Filho e colaboradores trazem para si o problema da desigualdade entre os escolares, procurando resolvê-la sob o ponto de vista da Psicologia Experimental aplicada à educação” (MONARCHA, 2001, p.29).

Lourenço Filho também organizou uma coleção de livros denominada “Bibliotheca da Educação”, incluindo tradução de obras de psicologistas renomados.

A contribuição de Lourenço Filho foi, portanto, de grande relevância no que diz respeito à história da formação dos educadores brasileiros. E, conforme aqui já mencionado, como toda teoria se desenvolve no contexto que a propicia, verificamos a ênfase atribuída aos aspectos evolutivos dos indivíduos, valorizada pela Psicologia do Desenvolvimento do início do século XX, ressaltando a associação de determinados comportamentos às suas seqüências cronológicas, definindo assim o desenvolvimento infantil.

Retomando-se a organização do ensino específico para a formação de professores no Brasil, ainda que não houvesse, até 1946, uma legislação federal que oferecesse diretrizes que norteassem a organização do ensino Primário e Normal aos estados, segundo Silva (2005b), as mudanças que ocorriam nos sistemas educacionais do país inspiravam-se nas reformas estaduais. E assim foi com a reforma em Santa Catarina, como citado anteriormente, ocorrida em 1935, no governo de Nereu Ramos, por Luiz Bezerra da Trindade, conhecida como “Reforma Trindade”. De acordo com Daros (2005), as Escolas Normais Públicas de Florianópolis e Lages passaram a ser Institutos de Educação a partir do Decreto-Lei

713, de 5 de janeiro de 1935, o que exigiu sua equiparação às demais escolas Normais privadas do Estado. “Estava em curso a preocupação com a consolidação da Pedagogia científica, respaldada nas Ciências Fontes da Educação (Psicologia, Biologia, Sociologia)” (DAROS, 2005, p. 14).

Os efeitos dessa reforma abarcaram a substituição das Escolas Complementares pela Escola Normal Primária, preparando em três anos professores para a zona rural. Também previa a formação docente em três anos na Escola Normal Secundária e em dois anos na Escola Normal Superior Vocacional, concentrando disciplinas como Pedagogia, Psicologia e Sociologia nesta última etapa de formação de professores.

Restringia-se a matrícula nas Escolas Normais Secundárias aos alunos que se diplomavam na Escola Normal Primária, e aos que desejassem ingressar na Escola Normal Superior Vocacional, exigia-se a conclusão do curso da escola Normal Secundária. Esta era uma importante modificação uma vez, que desde 1911, com a criação das Escolas Complementares, os alunos que concluíssem o curso complementar poderiam ser matriculados no terceiro ano da escola normal. Agora passava-se a exigir maiores requisitos acadêmicos na formação de professores. Já na Escola Normal Primária que substituíra as Escolas Complementares, ensinava-se Noções de Psicologia e Pedagogia. A Escola Normal Secundária tinha por finalidade fornecer sólido preparo aos que pretendiam dedicar-se ao magistério, mas as disciplinas ligadas à formação profissional dos professores como Psicologia aplicada à educação, Sociologia Educacional, Didática, Pedagogia somente eram ministradas na Escola Normal Superior Vocacional (DAROS, 2005, p. 14).

Nova reorganização dos então Institutos de Educação aconteceu em 1939, a partir do Decreto-Lei 306, instituindo-se um curso fundamental de cinco anos, de nível secundário e preparatório para o curso normal, sendo que este tinha a duração de dois anos. “Configurava-se, a partir daí, a desvinculação da formação profissional do curso propedêutico, exigindo-se o secundário fundamental como condição para o ingresso no curso normal” (DAROS, 2005, p. 15).

Em 1946, com o Decreto-Lei Federal 8.530, o Ensino Normal desdobrou-se em dois ciclos: curso de regente de ensino primário (curso normal regional) e curso de formação de professores primários. O curso de regente de ensino primário abarcava quatro anos de formação em nível ginásial, buscando sanar a carência de

determinadas regiões, sobretudo rurais, com grande número de professores sem formação específica para o magistério.

O curso de formação de professores primários de três anos (Curso Normal) deveria ser realizado após a conclusão do curso ginasial ou de regente do ensino primário. Esse curso deveria ser ministrado em escolas normais e institutos de educação. A formação geral era oferecida numa primeira série e a formação pedagógica (psicologia aplicada à educação, metodologia do ensino primário, sociologia aplicada à educação e prática de ensino primário) era desenvolvida na segunda e terceira séries (DAROS, 2005, p. 15).

Ressalta-se que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regularizou o sistema de educação brasileiro com base na Constituição, datou de 1961, seguida por uma versão em 1971. Ambas as Legislações asseguravam os Cursos de Magistério, no Ensino Médio, e Cursos de Pedagogia, no Ensino Superior, como lócus da formação docente para a atuação junto à Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Com relação à formação de professores nas escolas normais, a primeira LDB constituía-se de dois níveis de formação: O ginasial, com conteúdos gerais aos quais se acrescentava uma preparação pedagógica que conferia um diploma de Regente do ensino primário; e o colegial, que era consagrado aos aprofundamentos, no fim do qual o aluno obtinha um diploma de Professor Primário (VALLE, 2003, p. 28).

Conforme Will (2004), os Cursos de Pedagogia são relativamente novos, tendo em vista que sua criação tinha o propósito inicial de formar o licenciado com atuação restrita ao Curso de Magistério (Ensino Médio), bem como o bacharel com possibilidade de atuação em órgãos gestores da educação.

Somente em 1969, a lei 5540/68 criou as habilitações que passaram a formar o pedagogo "especialista", que então atuaria na administração, na supervisão escolar, na orientação educacional, na educação especial ou, então, na função de professor no curso normal (WILL, 2004).

A ruptura do pensamento tecnicista, na década de 1980, trouxe consigo a luta do movimento dos educadores em prol de sua profissionalização e, nesse contexto, se deu a reestruturação curricular dos Cursos de Pedagogia de diversas universidades do país, atribuindo à docência a base da identidade profissional do educador. "Passaram, dessa maneira, a formar professores para as séries iniciais e

educação infantil, ainda que alguns também permanecessem com as outras habilitações" (WILL, 2004, p. 57).

2.2 Lei 9394/96: Em discussão, o lócus da formação de professores

O ano de 1996 foi um marco no que diz respeito à reforma da Educação Nacional, sobretudo, no tocante à formação de professores para as Séries Iniciais e Educação Infantil. A Lei 9394/96 foi a responsável por tais mudanças, bastante significativas, e, no caso da formação docente para a atuação junto os mencionados níveis de ensino, o Art. 62 da LDB de 1996 trouxe o seguinte:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRZEZINSKI, 1998, p. 232).

Nesse caso, a formação oferecida nos Cursos de Magistério já não seria mais suficiente. E, até mesmo a formação nas universidades foi reconsiderada, a partir de um Decreto Presidencial (nº 3.276, de 06/12/1999), conforme menciona Will (2004), uma vez que tal Decreto afirmava que a “formação de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”.

A publicação deste Decreto desencadeou reações e manifestações contrárias dos profissionais e estudantes da área da educação em todo o Brasil. Logo em seguida, em função de toda essa “pressão”, um novo Decreto (no 3.554 em 07/08/2000), que trocou a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente”, foi aprovado (WILL, 2004, p. 60)

Uma das questões mencionadas pela autora, motivo de crítica, era o fato de que os Institutos superiores não precisariam se submeter às mesmas exigências das universidades, uma vez que só atuariam no âmbito do ensino, ficando pesquisa e extensão dissociadas dessa formação. Também ressalta que a separação da formação dos professores das demais formações profissionais acarretaria em certo desprestígio e rebaixamento da categoria.

Ao tratar das implicações da formação de professores em instituições de ensino com caráter técnico-profissional, Freitas (2000) enfatiza que

Outra característica discriminatória é a exigência de qualificação do corpo docente – 10% de mestres e doutores -, que contrasta com a exigência de qualificação nas universidades – 30% de mestres e doutores -, caracterizando uma desqualificação dos formadores de professores, com sérias implicações no ensino e nos estudos desenvolvidos nessas instituições (FREITAS, 2000, p. 21).

A autora também ressalta que a criação de novos cursos e instituições específicos para formar professores faz parte de uma estratégia adotada pelo governo brasileiro com o propósito de cumprir exigências de organismos internacionais, caracterizando uma segunda etapa da reforma educacional (no campo da formação de professores).

Os próprios Cursos de Pedagogia, conforme advertem Scheibe e Aguiar (2000), ficariam de fora dos responsáveis pela formação de professores no Brasil, uma vez que a configuração da proposta pós-LDB teria a seguinte configuração:

- a) Curso Normal Superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;
- b) cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- c) programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis (SCHEIBE; AGUIAR, 2000, p. 229)

Entretanto, decorridos mais de dez anos da Lei 9394/96, o que se percebe atualmente é que a formação de professores em nível médio, mais especificamente em Cursos de Magistério, não só consiste numa realidade nacional, como se caracteriza num campo em expansão, ao menos no que diz respeito ao Estado de Santa Catarina.

A Secretaria de Estado da Educação e Inovação de Santa Catarina, no ano de 2003, a fim de se adequar à legislação em vigor na educação nacional, encaminhou às unidades escolares uma circular (CI n.º 048/2003) que orientava a respeito da desativação gradativa dos Cursos de Magistério. Este procedimento vinha ao encontro das orientações também feitas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). E, na ocasião, Santa Catarina era um dos poucos Estados da

Federação que ainda mantinha a possibilidade da formação de professores em nível médio. Ao final do ano de 2004, no entanto, percebeu-se a configuração de uma nova tendência com relação à formação de professores no país, uma vez que muitas escolas de diversos Estados se posicionaram a favor da manutenção dos Cursos de Magistério em nível médio. O MEC, reconhecendo a falta de condições do país em atender gratuitamente a todos os interessados em curso de formação de professores na modalidade de curso superior, acabou posicionando-se favoravelmente em relação à continuidade da formação de professores em nível médio. Em Santa Catarina, que já havia uma significativa demanda interessada nesta modalidade de formação, tal posicionamento veio a contribuir para tornar sem efeito a CI n.º 048/2003.

Contudo, atualmente, conforme divulga o portal da referida Secretaria, as unidades escolares interessadas em oferecer a formação de professores via Cursos de Magistério em nível médio precisam estar de acordo com os critérios a seguir: mínimo de 40 (quarenta) alunos para abertura de turma; professores efetivos no quadro de pessoal da unidade escolar e que tenham habilitação compatível às áreas de conhecimento a serem trabalhadas no Curso de Magistério; e ampla discussão junto aos alunos interessados, alertando quanto à necessidade de prosseguimento dos estudos e valorizando a formação em nível superior. Tais critérios ainda são passíveis de reavaliação por parte das escolas e com a orientação e acompanhamento das Gerências Regionais da Secretaria Estadual de Educação a cada início de ano letivo, evitando, principalmente, a formação de novas turmas com poucos alunos.

Nos últimos anos, tem-se observado o aumento da oferta desta modalidade de formação no referido Estado. De acordo com informações disponibilizadas pela Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, o Curso de Magistério da rede pública do Estado atende atualmente a uma considerável demanda de interessados, configurando-se, nos últimos anos, da seguinte forma:

TABELA 1

**Informações referentes aos Cursos de Magistério no Estado de Santa Catarina
(2003 – 2007)**

Ano	Municípios	Escolas	Alunos
2003	*	39	3.238
2004	43	48	6.080
2005	*	50	5.500
2006	56	60	5.958
2007	60	64	8.074

* Não se tem conhecimento do número de municípios cujas escolas ofereceram o Curso de Magistério nos anos em questão.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Percebe-se que no cenário catarinense, os Cursos de Magistério, enquanto modalidade de formação docente em nível médio, vêm ganhando cada vez mais espaço. Tanto o número de municípios que se tem conhecimento, quanto o de escolas que oferecem tal modalidade de ensino tem aumentado nos últimos cinco anos, sendo que, neste último caso, verificou-se a oferta da formação de professores em 25 unidades escolares a mais nesse período. Já o número de alunos matriculados apresentou dois momentos de aumento significativo, a saber: do ano de 2003 para 2004, quando quase se dobrou este número (acrescentando-se uma soma de 2.842 matrículas); como do ano de 2006 para 2007, quando se percebeu a diferença de 2116 matrículas a mais. Em outros momentos, ainda se verificou a diminuição no número de matrículas, como no ano de 2005, bem como um aumento que não chegou ao número de 500 alunos a mais, como em 2006.

No tocante à Região Metropolitana de Florianópolis, especificamente nos anos de 2006 e 2007, a formação de professores em Cursos de Magistério na esfera Estadual foi ofertada em seis unidades de quatro municípios, sendo que a Capital ofereceu o Curso em três unidades escolares. A tabela a seguir reflete um panorama dos Cursos de Magistério nesta região. Sua visualização permite-nos perceber, também, o aumento do número total de matrículas na referida região, crescendo-se 90 (noventa) ao ano letivo de 2007, sendo o município de Palhoça o principal responsável por este cenário, ao efetuar 132 matrículas novas. Santo Amaro da Imperatriz também apresenta um pequeno aumento, enquanto os municípios de Florianópolis e São José sofrem certo prejuízo na procura de vagas.

Tabela 2
Números de matrículas referentes aos Cursos de Magistério na Região Metropolitana de Florianópolis - SC (2006 – 2007)

Município	Ano Letivo 2006	Ano Letivo 2007
Florianópolis	1.001	956
São José	385	369
Palhoça	211	343
Santo Amaro da Imperatriz	38	57
Total	1.635	1.725

Fonte: Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

Ressalta-se, entretanto, que “este curso de formação de professores em nível médio tem sido alvo de grandes discussões nos últimos anos. A sua permanência no cenário nacional vem provocando muitos debates e gerando encaminhamentos diversos” (SANTA CATARINA, 2006).

Ainda que a Secretaria de Estado da Educação e Inovação de Santa Catarina tenha ofertado vagas a quem apresentasse habilitação “Curso de Magistério em nível médio” no último “Concurso Público destinado a selecionar pessoal para prover vagas do Quadro do Magistério Público Estadual e do Pessoal Civil”, o Edital SED N.º 12/2005 aponta tal oferta de vagas para o cargo de “Assistente de Educação” (SANTA CATARINA, 2007a) e não para professor, profissão para o exercício na qual o Curso de Magistério em nível médio propõe-se a formar os alunos matriculados. Já no CONCURSO PÚBLICO – EDITAL SED N.º 066/2004, “destinado a prover vagas no cargo de Professor do Quadro do Magistério Público Estadual, em regime estatutário e formação de Cadastro de Reserva” (SANTA CATARINA 2007b), observou-se a oferta de vagas para o cargo de Professor, nível 07, referência A, incluindo a “área de conhecimento Séries Iniciais – Ensino Fundamental”. Todavia, a habilitação profissional exigida para o exercício do referido cargo era a de licenciatura plena, correlata à disciplina/área de ensino de opção, não sendo contemplado, entre os candidatos, quem tivesse como formação máxima aquela obtida em nível médio em Cursos de Magistério. Desse modo, ainda que se verifique o aumento da procura e concomitante oferta de vagas nos Cursos de Magistério no Estado, a oferta de vagas para esses profissionais não acompanha tal crescimento. Os egressos dos Cursos de Magistério têm encontrado como possibilidade de trabalho vagas como auxiliares de ensino, em classes que já possuem professor titular (com formação superior à sua). Logo, tal formação tem propiciado, ainda, o

ingresso no mercado de trabalho educacional, contudo, não na função de professores.

A fim de compreender o aumento da procura de vagas nos cursos de formação de professores em nível médio no Estado de Santa Catarina (e que provavelmente não se restringe a este Estado), cabe refletir acerca das instituições que oferecem a formação de professores em nível superior, considerando-se os Cursos de Pedagogia e Licenciaturas. No Estado em questão, há uma universidade federal e uma universidade estadual, que oferecem gratuitamente os referidos cursos, em campi localizados na capital. Verifica-se, assim, a restrita oferta de vagas, bem como a centralização dos cursos na área educacional num único município. E, embora se verifique a presença de faculdades municipais, no Estado, nem sempre a oferta de ensino nessas instituições é gratuita. Estatísticas do IBGE, referentes ao ensino no ano de 2005, apontam a existência de 88 “escolas privadas” no Ensino Superior no Estado de Santa Catarina.

Considerando-se a predominância de oferta de cursos que não demandam altos investimentos financeiros com infra-estrutura (implementação de laboratórios, por exemplo), é comum a presença de cursos na área da educação figurando entre aqueles oferecidos pelas faculdades privadas. Nesse sentido, há que considerar que, se por um lado, a formação de professores em nível médio se dá predominantemente no ensino público, quando se trata do ensino superior, observa-se uma maior oferta de vagas no ensino privado. E, possivelmente, tal realidade não se restringe ao Estado de Santa Catarina. Assim, mais uma vez, reforça-se a necessidade de tomar a formação de professores em nível médio como campo de investigação.

Outro ponto relevante, ao analisar a formação de professores em Cursos de Magistério deste Estado, consiste no diferencial do mesmo, ao dispor de uma proposta curricular exclusivamente para tratar da formação de professores em nível médio, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, sob a qual se tratará a seguir.

2.3 A construção de uma proposta para a formação de professores: o contexto estadual

Compreender a construção da atual proposta para formação de professores em Santa Catarina exige que recuperemos a luta dos professores pela democratização da educação²⁴, sobretudo no final dos anos 70 e início dos anos 80. Num período em que todo o país passava pela transição do regime militar em uma tensa e lenta busca por um novo período em que se pretendia alcançar a democracia, o Estado de Santa Catarina contou com intenso movimento dos professores do ensino público como parte nesta luta, em articulação com os movimentos de professores de outras regiões do país, conforme indica Daros (1999):

Dentro do quadro de transição política vivido pelo Brasil no período, Santa Catarina vivencia um processo de intensa negociação em torno da elaboração de uma nova política educacional. Os professores da rede pública estadual, transformam-se, nos primeiros anos da década [de 80], em protagonistas de um grande debate em torno das questões educacionais do Estado. O movimento de professores da rede pública estadual de Santa Catarina vinha se construindo e se consolidando desde o fim dos anos 70 e mostrava, nos primeiros anos da década de 80, capacidade de mobilização, apontando para a possibilidade de gestar um projeto alternativo de educação, cujas molas mestras eram a participação e democratização (DAROS, 1999, p. 22).

Nesse processo, a Associação dos Licenciados de Santa Catarina – ALISC teve grande participação, contando com representantes de todo o Estado. Segundo Valle (2003), reunidos em torno da noção de valorização de reconhecimento profissional, os professores constituíram tal associação em 1966, pretendendo a conquista de novos direitos para os professores licenciados titulares.

Além de seu papel reivindicativo, esta associação havia se engajado nas lutas sociais em nome dos princípios e dos direitos dos cidadãos. O desafio primordial dos projetos e planos de educação seguintes era garantir a todos o acesso a uma escola de qualidade. A ALISC torna-se assim um dos pivôs do movimento de democratização da educação (VALLE, 2003, p. 58).

²⁴ O assunto em questão pode ser aprofundado em DAROS, Maria das Dores. *Em busca da participação: a luta dos professores pela democratização da educação*. Florianópolis: UFSC, CED, Núcleo de Publicações: 1999 e também consultado em VALLE, Ione Ribeiro. *A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

Logo após a posse do primeiro governador do Estado eleito democraticamente, os professores da rede pública estadual entraram em greve, reivindicando melhores salários e a constituição de comissões para elaborar o Plano Estadual de Educação 1984/1987, além de pretenderem tratar do Estatuto do Magistério e Plano de Carreira, cobrando uma maior participação da categoria na elaboração de uma política governamental, conforme Daros (1999).

Ressalta-se que o primeiro Plano de Educação do Estado de Santa Catarina (1969-1980) visava atender às necessidades da conjuntura político-econômica do momento, em busca de um corpo de funcionários adequado aos parâmetros de eficiência do então modelo ditatorial. Assim, segundo Valle (2003), este Plano foi elaborado a partir das exigências do governo federal, assegurando a eficiência do sistema e visando o controle sobre todas as ações a serem empreendidas em todo e qualquer nível. O primeiro Plano de Educação do Estado de Santa Catarina concebia a educação sob o valor espiritual, com base em princípios de nacionalismo e civismo e sob o valor econômico, considerando o homem como fonte de capital. “O ensino fornecia os fundamentos teóricos indispensáveis ao desenvolvimento do homem, à melhoria de suas condições de vida e às necessidades da coletividade”. E, nesse sentido, o plano de educação concordava, ainda que superficialmente, com as idéias fundadoras da escola nova.

(...) Este plano colocava a criança no centro da prática pedagógica, o que representava uma verdadeira ruptura com a educação tradicional, cuja prioridade repousa sobre os conteúdos teóricos. Tomando a criança como ponto de apoio, as estratégias de planejamento instalaram, mais tarde, medidas relativas à avaliação escolar (VALLE, 2003, p. 41).

Já o segundo Plano de Educação do Estado de Santa Catarina (1980-1993), conforme enfatiza a autora, não se comparava ao primeiro quanto à profundidade das mudanças e duração. Ele era parte do programa do governador designado pelo Presidente da República em 1979, dando continuidade à política educativa anterior, limitando-se a solucionar compromissos com a esfera federal.

O segundo plano de educação mostrava-se inovador no que concerne à noção de qualidade de ensino, em acordo com o que circulava entre os profissionais da área. Esse plano situava o professor no centro da prática pedagógica, enquanto o primeiro

plano de educação se centrara sobre o aluno, único responsável por seus resultados escolares (VALLE, 2003, p. 59).

Em decorrência dessa questão, “a formação de professores aparece como ponto fundamental deste plano. O impacto da formação inicial sobre a qualidade do ensino foi julgado importante” (VALLE, 2003, p. 60).

Cabe enfatizar, finalmente, que, nos anos 80, os professores catarinenses constituíram-se numa categoria de grande poder mobilizador, sobretudo na busca do estabelecimento de relações mais democráticas e participativas.

Mesmo sendo uma iniciativa no âmbito do Governo Estadual, a Proposta Curricular de Santa Catarina tem como pano de fundo tal contexto de mobilização. No seu prefácio, em 1988, é retomada a questão histórica da educação no país, sendo enfatizado que, com a redemocratização política do país, o movimento de discussão educacional que despontava no final da ditadura militar foi, aos poucos, ganhando corpo.

Sem nenhuma modificação na legislação do que diz respeito às questões curriculares, a introdução de textos ligados a um pensamento mais social no meio educacional introduziu mudanças nesse meio. Se não houve uma imediata transformação da prática educacional, houve pelo menos o despertar de uma discussão aberta sobre uma linha de pensamento que antes, por ser reprimida, só podia ser feita na clandestinidade (SANTA CATARINA, 1998, p. 8).

O pensamento ao qual a Proposta se refere diz respeito à teoria histórico-cultural da educação, que adentrava o Brasil por meio da produção de Gramsci e demais autores pertencentes a esta vertente teórica.

Esse pensamento, num espaço muito curto de tempo, passou da clandestinidade a uma legitimidade institucional. As eleições para governos estaduais realizadas em 1986 deram, nos estados-membros, uma vitória massiva a grupos políticos com perfil de centro-esquerda. Isso possibilitou o acesso a cargos governamentais, em grande parte dos estados brasileiros, de professores que eram partícipes das discussões educacionais a partir do pensamento histórico-cultural. O movimento dos educadores por uma nova perspectiva curricular, portanto, encontrou eco nas instâncias oficiais dos governos estaduais de então, fazendo com que na maior parte do país se trabalhassem novas propostas curriculares, com apoio oficial, no período entre 1987 e 1991. Foi nesse âmbito que se elaborou a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, que foi resultado da discussão e de estudos sistemáticos realizados sob a coordenação

da Secretaria de Estado da Educação, entre 1988 e 1991, momento em que se pretendeu dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico (SANTA CATARINA, 1998, p. 8).

Em sua primeira edição, a Proposta Curricular de Santa Catarina resultou da discussão e estudos sistematizados realizados sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, entre 1988 e 1991. O documento não especifica, todavia, de que forma os educadores prestaram sua contribuição. Já em sua segunda versão, a elaboração da Proposta Curricular contou com a participação dos educadores que compunham o quadro docente da rede de Ensino Estadual, bem como com a assessoria de consultores de Universidades de diversas partes do país. Contudo, a participação dos professores na composição do Grupo Multidisciplinar, que trabalhou mais diretamente na sistematização dos textos que compuseram a edição de 1998, ocorreu de acordo com um processo seletivo deflagrado por um edital divulgado em todo o Estado, selecionando candidatos a partir de critérios de formação acadêmica (Pós-Graduação em nível de Doutorado, Mestrado e Especialização), conhecimento da primeira versão da Proposta e apresentação de Projeto de Trabalho articulado teórica e praticamente à Proposta. Esse processo foi anterior ao momento de redação final destes textos que compuseram a Proposta, como indica o documento em questão:

A participação dos professores de todas as regiões do Estado se deu por um amplo processo de conhecimento, análise e crítica de uma versão preliminar desta edição, impressa e distribuída para todas as escolas estaduais de Santa Catarina, em dois âmbitos privilegiados: em todo o processo de capacitação de professores no decorrer de 1997, os textos foram exaustivamente analisados e criticados; além disso, as escolas foram convidadas a fazerem estudos por área do conhecimento, desses mesmos textos. Esse processo resultou em relatórios de todos os cursos de capacitação e de todas as regiões do estado, que contemplaram as contribuições dos educadores catarinenses, nas diferentes áreas do conhecimento, incorporadas posteriormente pelo Grupo Multidisciplinar (SANTA CATARINA, 1998, p. 8).

Finalmente, a Proposta Curricular de Santa Catarina, de acordo com a Secretaria de Estado da Educação, “fundamentada na concepção histórico-cultural, é o currículo oficial da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado que orienta todos os trabalhos pedagógicos nas diferentes áreas do conhecimento” (SANTA CATARINA, 2007c). Tendo em vista que a Proposta Curricular do Estado possui

edições em momentos distintos (1991, 1998 e 2005), bem como abrange mais de um volume na edição de 1998 (as disciplinas curriculares, os temas multidisciplinares e as disciplinas de formação para o Magistério), nos interessa, especificamente para a presente pesquisa, o documento datado de 1998, referindo-se ao volume “Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para Educação Infantil e Séries Iniciais”, bem como o documento de 2005, “Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos temáticos”.

2.4 A Proposta Curricular de 1998 – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais

Inicialmente, o interesse na análise da Proposta Curricular de 1998 justifica-se uma vez que esse documento trata da formação de professores em nível médio, ou seja, nos Cursos de Magistério.

A primeira edição da Proposta Curricular catarinense datou de 1991, sendo referido, na Proposta de 1998, como documento fruto de discussões e estudos sistemáticos coordenados pela Secretaria de Estado da Educação entre os anos de 1988 e 1991, “momento em que se pretendeu dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico” (SANTA CATARINA, 1998, p. 8): o pensamento histórico-cultural. De fato, até onde se pesquisou, observou-se que poucos são os Estados que possuem uma Proposta Curricular, principalmente uma que seja específica para a formação de professores em nível médio.

Verificou-se que foi um propósito da edição de 1998 da Proposta Curricular a superação de posturas lineares que ainda permearam a primeira edição do documento. De acordo com o Prefácio, redigido pelo então Secretário de Estado da Educação e do Desporto, João Batista Matos,

esta versão da Proposta Curricular de Santa Catarina é o resultado de mais de dois anos de trabalho do Grupo Multidisciplinar, que se valeu do auxílio de consultores buscados em Universidades e dos professores da rede estadual de ensino, uma vez que houve uma

versão preliminar desta proposta que foi editada e distribuída a todas as escolas estaduais de Santa Catarina, com o intuito de ser lida, discutida e criticada pelos educadores catarinenses. Da incorporação dessas discussões e críticas é que resultou este trabalho (...). (SANTA CATARINA, 1998, p. 4).

Sua estrutura apresenta-se da seguinte forma:

- Prefácio;
- Sumário;
- Introdução;
- Eixos Norteadores da Proposta Curricular;
- Psicologia;
- História da Educação;
- Filosofia e Filosofia da Educação;
- Proposta Programática do Ensino de Sociologia e Sociologia da Educação;
- Didática e Estágio Curricular;
- Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental;
- Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Alfabetização;
- Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa;
- Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Matemática;
- Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Ciências;
- Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Geografia;
- Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de História;
- Fundamentos Teórico-Filosófico e Metodológico para o Ensino da Arte;
- Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Educação Física.

Observa-se que, além dos capítulos introdutórios, a Proposta justifica o eixo teórico que a subsidia e discorre a respeito de cada uma das disciplinas que compõem o Curso de Magistério. No caso de “Psicologia”, um único capítulo se destina a trabalhar ambas as disciplinas que figuram no terceiro ano, “Psicologia Geral” e, no quarto ano, “Fundamentos Metodológicos do Ensino da Psicologia da Educação”. Além disso, logo no início de seu texto, no capítulo em questão, é mencionado que “o documento de Psicologia teve a preocupação de elucidar e aprofundar a opção teórica da Proposta Curricular, objetivando que os educadores se apropriem do entendimento do processo de aquisição do conhecimento” (SANTA CATARINA, 1998, p. 13). Nesse sentido, percebe-se que o texto em questão transpõe a mera indicação teórica, programática e bibliográfica para o fazer docente

na disciplina de Psicologia, mas se destina a instrumentalizar os professores com base na elucidação da teoria que subsidia a própria Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.

A propósito, ao que apresenta o texto, é justamente esta a intenção do documento em questão: não se constituir

num ementário de conteúdos por disciplina. Embora muitas das disciplinas relacionem conteúdos, não é esse o ponto principal desta proposta. O importante é o enfoque que é dado para as disciplinas, visto que é através deste que os professores poderão efetivamente melhorar a qualidade da relação pedagógica estabelecida com seus alunos. Aos professores, portanto, interessa o todo desta proposta, uma vez que, recorrendo apenas aos conteúdos explicitados, sem o recurso aos textos que tratam da abordagem teórica acerca desses conteúdos, o professor nada encontrará de novo que lhe auxilie a melhorar a qualidade do seu trabalho (SANTA CATARINA, 1998, p. 9).

A seguir, verifica-se a estrutura do capítulo “Psicologia”, o primeiro que figura entre as disciplinas que a referida formação de professores abarca:

- Introdução;
- As Psicologias;
- Inatismo;
- Ambientalismo;
- Construtivismo;
- A Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky;
- Psicologia da Infância de Wallon;
- A Psicologia da Educação;
- Conteúdo Programático;
- Bibliografia.

Logo em sua introdução, este capítulo já reforça seu fundamento histórico-cultural, ao enfatizar que “não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados, o que garante a produção de novos conhecimentos, de novas relações dentro e fora de sala de aula” (SANTA CATARINA, 1998, p. 13). Tal apontamento corrobora a intenção de não se restringir a indicações de conteúdos específicos, mas na necessidade do professor ater-se à sua prática docente numa perspectiva mais ampla, principalmente no eixo teórico que subsidia sua prática.

O texto ainda aborda a diversidade de escolas e orientações na Psicologia, enfatizando o inatismo, o ambientalismo e o construtivismo como as três grandes correntes do conhecimento psicológico que demarcaram a prática pedagógica. No entanto, “produzindo uma nova síntese que supera os entendimentos anteriores, surgem a Psicologia Histórico-Cultura de Vygotsky e a Psicologia da Infância de Wallon” (SANTA CATARINA, 1998, p.14). Assim, constantemente a Proposta retoma que “a psicologia escolhida para nortear a prática pedagógica nas escolas públicas de Santa Catarina é fundamentada no materialismo histórico e dialético, tendo em Vygotsky e Wallon seus principais expoentes” (SANTA CATARINA, 1998, p. 17).

A partir desse pressuposto, o conteúdo programático sugerido para a disciplina Psicologia Geral abrange: a construção do conhecimento psicológico; as categorias da Psicologia Histórico-Cultural; e as categorias da Psicologia da Infância. Percebe-se, desse modo, a ênfase atribuída aos dois teóricos anteriormente mencionados. Já a proposta para os Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de Psicologia da Educação vem a complementar os conteúdos já iniciados no terceiro ano, “aprofundando questões relacionadas ao desenvolvimento e a aprendizagem, ao mesmo tempo que abordam situações do cotidiano, dando ênfase ao contexto escolar” (SANTA CATARINA, 1998, p. 23). Para tanto, mais uma vez se enfatiza a necessidade do “domínio dos fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia da Infância de Wallon e da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky” (SANTA CATARINA, 1998, p. 23). O conteúdo programático da disciplina abarca, então: a construção histórica do processo de interação social na família, na escola e na comunidade; a produção social das diferenças no contexto escolar; e as necessidades educativas especiais no contexto escolar (processo de aprendizagem).

2.5 A Proposta Curricular de 2005 – Estudos Temáticos

A Proposta Curricular de 2005 surge num movimento semelhante ao do documento anterior, numa perspectiva de consolidação da mesma e buscando a transposição da teoria presente nos escritos anteriores, articulada à prática em sala de aula. Assim, a partir de 2003, ano em que se inicia formalmente esta jornada, a Secretaria de Estado da Educação começa a “realizar um intensivo movimento em torno da formação continuada de professores, articulando os referenciais teóricos dos documentos publicados com a ação docente nos ambientes onde se materializam os processos de ensino e de aprendizagem” (SANTA CATARINA, 2005, p. 10). Com este propósito, organizou novamente grupos de trabalho, compostos de educadores, especialistas, gestores e consultores que trataram de seis temas multidisciplinares considerados relevantes para o momento: educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens.

Fica enfatizado na Proposta Curricular de 2005 que os novos textos deverão somar-se às orientações curriculares já produzidas, salientando-se

que o movimento de discussão e sistematização da Proposta Curricular, desde seu início, em 1988, caminhou e caminha ainda na direção de um marco teórico e uma diretriz metodológica bastante definidos. A opção teórica foi feita, desde o início, pela abordagem filosófica do materialismo histórico e dialético por compreender-se que o ser humano (sujeito da educação) é um ser social e histórico. No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem. Somente com um esforço dialético é possível compreender que os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo que são determinados por ela. Somente a compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar esse entendimento, sem cair em raciocínios lineares (SANTA CATARINA, 2005, pp.10, 11).

Além disso, o documento ainda evidencia que

ao mesmo tempo em que se fez a opção por um marco teórico, os educadores catarinenses buscaram um eixo norteador de referência para o processo metodológico da proposta, optando pela coerência dos princípios e pressupostos, e pelo enfoque histórico-cultural. Desse modo, toda a diretriz geral de orientação teórico-metodológica foi encaminhada tendo-se os dois marcos referenciais como fundamentação (SANTA CATARINA, 2005, p. 11).

Considerando-se os temas multidisciplinares abordados pela Proposta Curricular citada, justifica-se a pertinência de tratar, também, deste documento na

pesquisa em questão. Considera-se que o tema “Educação e Infância” pode contribuir ainda mais na elucidação de como criança e infância vêm sendo compreendidas no atual processo educativo, não somente pelos professores de Psicologia, que como os demais contam com o referido documento para subsidiar sua prática docente, mas pela própria Secretaria de Estado da Educação, instância maior e norteadora das práticas presentes em todas as escolas de formação de professores em nível médio do Estado.

Interessante considerar a primeira apresentação que a Proposta já faz a respeito do tema em questão, ao mencionar que “em Educação e Infância, o texto procura desmistificar a lógica de que o lugar da infância é somente na educação infantil” (SANTA CATARINA, 2005, p. 16). Para atender aos seus objetivos, o referido capítulo contextualiza, inicialmente, as discussões legais e sociais dos Direitos da Infância, seguido pela articulação da concepção de infância e criança, para, posteriormente, tratar dos princípios norteadores da educação das crianças de zero a doze anos, ressaltando a possibilidade de a infância ter, nas instituições educacionais, um lugar que a privilegie.

Ao tratar das legislações que tratam da infância, a Proposta Curricular ressalta a Declaração dos Direitos da Criança – Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Constituição Federal (1988), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), bem com o a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n.º 9.394 (1996). Contudo, apesar disso, adverte para a separação que há entre a defesa dos direitos da criança e a garantia de sua efetivação, pontuando o aumento dos paradoxos vividos pelas crianças. Delega, então, “a todos(as) os(as) brasileiros(as), principalmente aos(as) educadores(as) que trabalham com a infância, lutar pela efetivação prática dos princípios assegurados amplamente nas legislações, a fim de que haja coerência entre intenções e práticas” (SANTA CATARINA, 2005, p. 44). Em decorrência, a Proposta enfatiza a imprescindibilidade da construção de uma proposta pedagógica que atenta ao respeito a tais direitos dentro das instituições escolares, buscando a articulação entre prática pedagógica, família e comunidade.

O documento ainda sinaliza a falta de consenso ao se tentar delimitar as idades que a infância abarca, mas aponta a importância de se tomar a indicação do

ECA, que designa a criança como ser humano em desenvolvimento até os 12 anos de vida.

Outra consideração feita na Proposta Curricular diz respeito ao fato de que o olhar sobre a infância e seus significados também não foram sempre da mesma forma, apontando distinções culturais e mudanças estruturais na sociedade. Nesse sentido, também alerta para a importância da conquista do direito à escolarização, bem como adverte para a necessidade de compreendermos a configuração da estrutura da instituição de educação, contextualizando-a historicamente, em seus tempos e espaços, sobretudo político.

A Proposta Curricular evidencia seu entendimento sobre a função das instituições educacionais junto à infância, ao referir que a mesma é “fundamental para possibilitar espaços de brincadeiras, conversas, argumentações, negociações, expressões de sentimentos, idéias e sensações. Afinal, o que nos constitui humanos são as interações e relações sociais” (SANTA CATARINA, 2005, p. 49).

Logo a seguir, resgata a realidade vivenciada por muitas crianças envolvidas precocemente no mundo do trabalho e complementa: “A infância é uma etapa fundamental na vida para aprender e brincar” (SANTA CATARINA, 2005, p. 49).

A disparidade percebida nas distintas vivências das crianças também é tratada pela Proposta Curricular:

Encontramos crianças diante de sofisticados computadores, grupos de meninos e meninas reunidos em salas escuras às voltas com jogos eletrônicos e garotos descalços que puxam carrinhos de papel com a força de homens. Nas casas-ilhas, nas ruas sem calçamento, com os pés na lama, sob as marquises do centro da cidade, nos faróis, são muitos, são diferentes, são crianças. São sujeitos de infância díspare, infância múltipla, pós-moderna, contextos que diferem, discursos que se contrapõem (SANTA CATARINA, 2005, p. 50).

Outra característica identificada nas vivências de algumas crianças diz respeito à diminuição do convívio no espaço privado (com irmãos, primos e vizinhos de idade semelhante), em detrimento à ocupação cada vez maior do espaço público de instituições externas a família. Nesse sentido, ressalta:

A infância “burguesa” dos novos tempos, reinante nos extratos sociais médios, aquela mesma à qual se permitiu estender os anos de vida como criança num mundo protegido das preocupações, tem

também, hoje, sua extensão cada vez mais encurtada (SANTA CATARINA, 2005, p. 50).

O grupo de profissionais que tratou do presente tema enfatiza a semelhança de sua posição com a de Sarmiento e Pinto (1997)²⁵, ao considerar a necessidade de tomar a criança um ser simultaneamente singular e social, pensando em sua homogeneidade e heterogeneidade, evitando negar sua individualidade, bem como o contexto social no qual está inserido. Assim, considera que

para caracterizar a posição social de uma criança é necessário levar em conta, além das diferenças individuais, a classe social, a etnia, o gênero e a cultura, pois todos esses aspectos são importantes na caracterização da posição social que cada criança ocupa. O estudo da criança sem levar em conta o contexto social ao qual pertence, não demonstraria as diferenças essenciais nos diversos modos de agir das crianças (SANTA CATARINA, 2005, p. 50).

Assim, a Proposta evidencia sua posição articulada ao pressuposto teórico já elucidado, em compreender a criança como sujeito sócio-histórico-cultural, que apresenta especificidades em seu desenvolvimento, sendo sujeito de direitos e também produtora de cultura.

Portanto, não se pode pensar em uma única infância, pois esta reflete as variações da cultura humana, sendo que numa mesma sociedade existem e são construídas diferentes infâncias. Esse é o resultado da variação das condições sociais em que as crianças vivem. A criança não é um ser isolado, ela se constitui nas relações sociais, nos mais diferentes tempos e espaços presentes em sua vida. E essas vivências e convivências culturais e sociais, dependem do tempo histórico em que se situam as crianças e mudam de cultura para cultura. (...) Ainda que se pense na infância como um tempo comum vivenciado por todas as crianças, não podemos afirmar que todas passam pelas mesmas experiências. E, menos ainda, que essas experiências sejam sempre felizes, e que o brincar faça sempre parte do cotidiano da vida de todas as crianças (SANTA CATARINA, 2005, p. 51).

Grande ênfase também é atribuída, na Proposta, à ludicidade característica da infância. Contudo, o documento ressalta que também se faz necessário o aprendizado desse processo de brincar, uma vez que a criança não nasce sabendo

²⁵ SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo Conceito, delimitando o campo. In: **As crianças**: contextos e identidades. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. Portugal. dez. 1997:07-30.

como fazê-lo. De acordo com o mesmo, ao brincar, a criança cria experiências, contribui e constrói conhecimentos do mundo e dos seres com os quais estabelece relação.

Afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas, quando a criança brinca. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais, criando condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo (SANTA CATARINA, 2005, p. 53).

O respeito às características das crianças é uma preocupação evidente no documento em questão, constando na Proposta que seu maior desafio consiste na efetivação de uma prática pedagógica que respeite as crianças nas especificidades de suas faixas etárias. Em decorrência, alerta, ainda, para a “cisão” comum entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, advertindo para o seguinte: “É necessário ‘descontaminar’ a educação infantil dos procedimentos típicos do ensino fundamental e ‘contaminar’ o ensino fundamental com os procedimentos da educação infantil, considerando a especificidade da faixa etária” (SANTA CATARINA, 2005, p. 57).

Tal alerta parece fazer mais sentido no presente momento, quando os alunos adentram o Ensino Fundamental ainda mais jovens, em virtude da ampliação da duração deste para nove anos, a partir da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e em uma das metas para o Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2008). A Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005, torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental e a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. Desse modo,

segundo as orientações legais e normas estabelecidas pelo CNE, a data de corte, ou seja, a data de ingresso das crianças no Ensino Fundamental é a partir dos seis anos de idade, completos ou a completar até o início do ano letivo, conforme estabelecido pelo respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2008a, p. 2).

Prevendo a aproximação das mudanças impostas pela lei federal, a Proposta Curricular do Estado reforça que

a instituição de educação precisa refletir sobre qual é o lugar da infância no currículo dessa instituição. E, a partir das reflexões, traçar metas que contemplem: ludicidade, interações sociais, conhecimento do mundo natural e social, educação e cuidado, complexidade do brincar, emoção, corpo e cognição, cultura, sociabilidade, conhecimento científico e diferentes linguagens (SANTA CATARINA, 2005, p. 59).

A interação social é ressaltada como um dos princípios norteadores da prática pedagógica, devendo ser observada pela instituição de educação na busca da promoção do desenvolvimento das crianças de zero a doze anos:

A Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), fundamentada numa abordagem concreta e multidimensional de ser humano, proporciona caminhos à oportunidade desse princípio. Pensar no ser humano multidimensional é procurar olhá-lo integralmente; é não valorizar uma dimensão humana em detrimento de outra (física, cognitiva, social e emocional). Partindo dessa concepção, percebe-se a interação social como um dos eixos organizadores do trabalho educativo, quando oportuniza ações partilhadas que pressupõem a troca entre os parceiros com diferentes apropriações. Mas é importante lembrar que a troca entre os parceiros exige mobilização, isto é, querer interagir para satisfazer determinadas necessidades humanas (SANTA CATARINA, 2005, pp. 60, 61).

A construção de um Projeto Político Pedagógico que assegure a satisfação das necessidades das crianças é outro ponto abordado pelo documento, alertando para a importância do “educador(a) planejar e executar atividades que valorizem a brincadeira, as diversas linguagens, a interação social e a organização espaço-temporal, redimensionando e ampliando possibilidades de vivências e experiências infantis” (SANTA CATARINA, 2005, p. 63).

Assim, à luz de um referencial teórico histórico-cultural, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, em sua edição sobre estudos temáticos, privilegia a discussão acerca da criança e sua infância, ressaltando especificidades e generalidades, na busca da orientação de professores que venham a compreender esse público em suas múltiplas dimensões, considerando-as e respeitando-as em sua prática docente.

O capítulo a seguir pretende demonstrar como tal Proposta desdobra-se na prática do professor de Psicologia nos cursos de Magistério na Região Metropolitana de Florianópolis, permitindo-nos compreender como cada professor traduz os referenciais apresentados pela mesma em seu fazer pedagógico.

3 O ENSINO DE PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE MAGISTÉRIO NA REGIÃO METROPOLITANA DE FLORIANÓPOLIS

“O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Tendo em vista que o campo de pesquisa em questão refere-se aos Cursos de Magistério da região metropolitana de Florianópolis, parte-se do pressuposto da importância de identificação do perfil dos professores que lecionam as disciplinas de Psicologia, a fim de melhor compreender como acontece a operacionalização destas disciplinas e, por conseguinte, de que forma figuram as concepções de criança e infância no seio das mesmas. Nesse sentido, o presente capítulo tem por objetivo apresentar esses profissionais e suas características pessoais, referentes à idade e sexo, e profissionais, no tocante à formação e atuação profissional, bem como suas condições de trabalho e o modo como ocorre o exercício da docência em disciplinas de Psicologia para os Cursos de Magistério.

O levantamento das informações que permitiram o delineamento do perfil desses professores foi realizado em dois momentos: um questionário respondido por oito professores que lecionavam disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério na região metropolitana de Florianópolis no ano letivo de 2006 e uma entrevista realizada no ano seguinte com seis²⁶ dos professores que lecionaram a disciplina no ano de 2007.

O questionário teve como base estudos semelhantes realizados nos anos de 1995²⁷ e 2000²⁸, como proposta integrante das atividades da disciplina “Estágio

²⁶ Em 2007 constatou-se, na Região Metropolitana de Florianópolis, a presença de oito professores lecionando as disciplinas. Contudo, um deles iniciaria um período de licença no momento em que se realizaram os contatos para as entrevistas – outubro de 2007, verificando-se a dificuldade de disponibilidade de tempo dentro do prazo hábil para a realização deste procedimento junto a outro professor, apesar de algumas tentativas. Assim, o quadro de professores do ano de 2006 para o ano de 2007 sofreu alteração de um professor, participando da entrevista o que estava em atuação na Rede Estadual de Ensino no ano de 2007.

²⁷ BARROS, Fernando T. de, WENDHAUSEN, Leila A. S., MARTINS, Luciana Vilela Tagliari. **O ensino de Psicologia no Segundo Grau**: Relatório de pesquisa nas escolas estaduais da Grande Florianópolis. Relatório de estágio em Licenciatura. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/ Curso de Psicologia, 1996.

²⁸ OLIVEIRA, Ana Brasil de, COSTA, Emilio, SILVA, Jacques de Andrade e, MARTINS, Teresa Cristina Olímpio. **O ensino de Psicologia nos Cursos de Magistério na região da grande**

Supervisionado em Psicologia no 2º Grau”, disciplina da Licenciatura em Psicologia e na qual foram cumpridas as atividades do Estágio em Docência²⁹. Contudo, em cada um dos momentos em que se realizou o levantamento em questão, tratou-se de períodos singulares, por suas características distintas, refletidas diretamente nos dados obtidos.

No estudo datado de 1995, o ensino de Psicologia no nível de ensino secundário abarcava não somente Cursos de Magistério, mas também o então “Segundo Grau” regular. Os questionários foram enviados a todas as escolas em que havia a disciplina de Psicologia nesse nível de ensino no estado de Santa Catarina, totalizando um número de 34 professores que responderam ao instrumento. Já em 2000, verificou-se um cenário recentemente afetado pelas modificações decorrentes da Lei 9.394/96 – LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), quando o ensino de Psicologia em nível médio praticamente restringiu-se aos cursos de formação de professores, verificando-se a presença de seis professores de Psicologia atuando em Cursos de Magistério, que se encontravam no centro de um debate sobre sua desativação gradativa. Finalmente, em 2006, chegou-se ao período designado pela própria LDB como “a década da educação”, quando a lei completava dez anos, prazo “final” para a concretização das alterações previstas. Nesse momento, verificou-se não somente a permanência dos Cursos de Magistério na Região Metropolitana de Florianópolis, como o aumento de oferta dos mesmos.

Assim, a apresentação do perfil dos professores que lecionavam as disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério se realizará, principalmente, com base nas informações obtidas nos anos de 2006 e 2007. Porém, buscar-se-á estabelecer uma interlocução com informações acerca dos cenários encontrados em 1995 e, sobretudo, em 2000, período do qual foi possível resgatar mais informações do que da pesquisa mais antiga. Cabe destacar que um dos instrumentos de coleta de dados (questionário) utilizado em 2006 foi bastante semelhante ao da pesquisa de 2000, permitindo a confrontação das informações obtidas e melhor visualização das modificações transcorridas de um período ao outro.

Florianópolis. Relatório de estágio em licenciatura. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/ Curso de Psicologia, 2000.

²⁹ OLIVEIRA, Ana Brasil de. **Relatório de estágio em docência.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina / Curso de Mestrado em Educação/ PPGE-CED, 2007.

A fim de apresentar o campo no qual ocorreu a presente pesquisa, ressalta-se que, em 2006, o Curso de Magistério na região metropolitana de Florianópolis figurou em seis escolas nos seguintes municípios: três escolas em Florianópolis; uma escola em São José; uma escola em Palhoça e uma escola em Santo Amaro da Imperatriz.

Verificou-se, na ocasião, um número de 08 (oito) professores lecionando as disciplinas de Psicologia, em contraposição ao número de 06 (seis) professores constatado em 2000, embora a oferta do Curso de Magistério tenha surgido nos mesmos locais. Contudo, tendo em vista a maior procura pelo curso, conforme indicações da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, ofertou-se mais vagas nos últimos anos, sendo abertas novas turmas e necessário um maior número de professores.

Com o propósito de melhor compreender as contribuições prestadas pelos sujeitos da pesquisa, é pertinente o delineamento de algumas características dos professores que foram entrevistados. Para preservar suas identidades, sua identificação foi feita por meio de letras (A, B, C, D, E, F) e sem a caracterização do município em que atuam.

A: Sexo feminino, idade compreendida entre 35 e 44 anos, formação em Técnico Contábil, Curso de Magistério e Pedagogia, concluído em 2000. Possui Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais, com trabalho final sobre as dificuldades apresentadas por crianças das camadas populares ao se depararem com a linguagem padrão da escola. Atua como professora efetiva em uma escola pública, lecionando 40 horas semanais para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Curso de Magistério. Exerce também a função de secretária na empresa do cônjuge.

B: Sexo masculino, idade entre 25 e 34 anos, formação em Psicologia em 2006 e Curso de Formação em Psicologia Social, tratando de gênero e sexualidade. Atua como professor ACT (admitido em caráter temporário) na rede pública e também na rede privada, com uma carga horária total de 30 horas semanais. Acumula experiência docente no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e em Pós-Graduação. Também exerce a psicologia clínica, trabalhando com Orientação Profissional. Participa de um núcleo de pesquisas sobre violência.

C: Sexo masculino, com idade entre 35 e 44 anos. O professor em questão teve sua formação em Técnico Agrônomo (na Alemanha), seguida pelo Curso de

Filosofia em instituição teológica, em 1992, além do Mestrado em Ética e Filosofia Política, em 2004, cuja dissertação foi voltada à obra “A vontade geral”, de Jean Jacques Rousseau. Atua como professor efetivo na rede pública, por 42 horas semanais, nos níveis de Ensino Médio e Ensino Superior.

D: Sexo feminino, idade compreendida entre 25 e 34 anos, com formação em Psicologia, concluída em 2004, e Mestrado em Práticas Sociais e Constituição do Sujeito, concluído em 2006, dissertando sobre as transformações nos modos de vida e trabalho de agricultores familiares. A experiência como docente, na rede pública, abarca 20 horas semanais e é realizada por meio de contratação temporária (ACT).

E: Sexo masculino, com idade superior a 54 anos, formação em Técnico Contábil, seguida de curso Superior em Pedagogia, concluído em 1977, Pós Graduação na Modalidade Especialização em Psicopedagogia, em 1999, com trabalho final sobre o autismo na sala de aula. Concluiu outra graduação em 2005, na área de Direito. Efetivo na rede pública com 60 horas de trabalho semanal voltada ao Ensino Médio. Atua também na área de Direito.

F: Sexo feminino, idade superior a 54 anos. A professora em questão tem formação em Curso Magistério e graduação em Psicologia, concluída em 2002. Possui Curso de Formação em Psicodrama, na clínica da aprendizagem, concluído em 2000, bem como Curso de Mestrado, concluído em 2003, dissertando sobre as manifestações em arte na escolha profissional. Professora efetiva na rede pública com 20 horas semanais em Curso de Magistério, além da atuação na área da Psicologia Clínica. Como docente, acumula experiência no Ensino Fundamental, em Cursos Técnicos, Ensino Superior e Pós-Graduação.

3.1. Quem são os professores de Psicologia: idade, sexo, formação

No tocante às características pessoais dos professores em questão, verificou-se semelhança entre os professores que responderam os questionários nos anos de 1995 e 2006, de acordo com o sexo. Naquele período, 55% dos professores de Psicologia eram do sexo feminino e 45% do sexo masculino, enquanto que, na pesquisa mais recente, a distribuição de professores, quanto ao sexo, se deu com

50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino. Já em 2000, constatou-se a presença massiva de professores do sexo feminino lecionando a disciplina.

Com relação à idade, a concentração de professores mais jovens foi característica nos levantamentos de 1995 e de 2000, sendo que, naquele ano, 45% dos professores tinham entre 21 e 30 anos de idade e, em 2000, 50% dos professores tinha entre 25 e 34 anos de idade. Esse quadro se alterou em 2006, com uma distribuição mais equilibrada nas diferentes faixas etárias e uma leve predominância de professores com idade superior a 54 anos (37,5%), categoria ausente no estudo realizado em 2000, conforme se apresenta abaixo:

TABELA 3
Professores das disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério segundo a idade

Idade	2000	2006
25 a 34	03 (50,0%)	02 (25,0%)
35 a 44	02 (33,3%)	02 (25,0%)
45 a 54	01 (16,7%)	01 (12,5%)
Superior a 54	-	03 (37,5%)
Total	06 (100%)	08 (100%)

Uma importante característica investigada diz respeito à formação dos professores. Entre os entrevistados, temos dois grandes grupos: aqueles que cursaram Psicologia na graduação e aqueles que realizaram outras graduações. Com relação à formação no Ensino Médio desses professores, verificou-se entre os profissionais entrevistados que dois deles apresentam formação na área do Magistério (um psicólogo e um não psicólogo). Os demais professores com graduação distinta da área de Psicologia possuíam formação técnica em outros campos no Ensino Médio, sendo que, os outros dois, psicólogos, não especificaram sua formação no Ensino Médio.

Quanto à formação em nível superior, desde 1995 tem-se constatado o predomínio de professores com curso superior já concluído, sobretudo na área de Pedagogia (45% em 1995; 66,7% em 2000; e 50% em 2006). Na pesquisa realizada em 1995 ainda figuravam profissionais lecionando a disciplina de Psicologia com o curso superior em andamento (5% do total), o que já não se verificou nos anos posteriores quando se constatou, inclusive, a presença de profissionais (um em cada pesquisa) com duas formações já concluídas em curso superior. Professores com

formação em Psicologia figuraram nas três pesquisas realizadas, representando 25% do total em 1995; 33,03% em 2000 e, em 2006, 37,5%. Outras formações ainda se fizeram presentes entre os professores pesquisados nos três momentos, como Filosofia (nas pesquisas de 1995 e de 2006) e Estudos Sociais (em 2000). A tabela a seguir ilustra a distribuição dos professores segundo sua formação acadêmica, nos anos de 2000 e 2006, tanto no que diz respeito aos cursos superiores quanto à conclusão de cursos de Pós-Graduação, categoria que se torna mais presente nas pesquisas recentes.

TABELA 4
Professores das disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério segundo a formação acadêmica

Formação acadêmica		2000	2006
Cursos Superiores*	Psicologia	02	03
	Pedagogia	04	04
	Est. Sociais	01	-
	Filosofia	-	01
	Direito	-	01
Pós-Graduação**	Formação***	-	02
	Especialização	03	03
	Mestrado	01	03

*Nas duas pesquisas observou-se a presença de um professor que apresentou mais de uma formação em nível superior;

** Na segunda pesquisa observou-se a presença de um professor que apresentou mais de um curso de Pós-Graduação;

*** Modalidade de Pós-Graduação específica na área de Psicologia.

Com relação ao período e local em que se deu a graduação dos profissionais entrevistados, verificou-se diversidade, porém, com metade dos professores formados em curso superior a partir do ano 2000 e 83,33% com curso concluído no Estado de Santa Catarina. No tocante ao período de formação superior, provavelmente em virtude da ampla faixa etária dos professores, constatou-se a presença de profissionais cuja formação aconteceu desde 1977 até no ano de 2006. Dos três profissionais formados em Psicologia, dois o fizeram em instituições do Estado de Santa Catarina, ambos na década de 2000 e o outro se graduou em outro estado da região sul, na década de 1980. Os Pedagogos fizeram o curso em instituições do Estado, sendo que um formou-se na década de 1970 e outro na década de 2000. O profissional cuja formação foi em Filosofia teve a formação realizada em Seminário, na década de 1990.

Também ficou evidente uma maior qualificação dos professores de Psicologia no decorrer do período, observando-se uma diferença mais significativa na sua formação com relação à Pós-Graduação, com 87,5% que apresentaram esta formação em 2006, enquanto que, no ano 2000, apenas 66,7% eram pós-graduados. Em 2006, identificou-se um professor formado em mais de um curso de Pós-Graduação. Ainda é relevante apontar a existência de um maior número de professores com título de mestre, representando um aumento de aproximadamente 21% em relação aos dados do ano 2000, bem como a referência a cursos de formação, característicos da profissão de psicólogo e que representam a continuidade de estudos para atuação numa área específica, na pesquisa realizada em 2006. A diversidade de cursos de Pós-Graduação apresentados pelos professores neste ano compreendeu Psicologia Social e Psicodrama, na modalidade “curso de formação”; Psicopedagogia, Educação Infantil / Séries Iniciais e Psicodrama, na modalidade “especialização”; Psicologia Social, Psicologia/Orientação Profissional e Filosofia, na modalidade Mestrado.

3.2. Atuação profissional e docência na disciplina de Psicologia

Verificando as áreas de formação dos profissionais que lecionam as disciplinas de Psicologia, uma das indagações que esta pesquisadora se fez no decorrer da pesquisa foi: “O que levou o psicólogo a se tornar um professor?”. Ora, se a docência é uma possibilidade de atuação profissional mais comum aos Pedagogos, já não é o que se percebe entre os Psicólogos. Nem todos os cursos de Psicologia habilitam o profissional para a Licenciatura e, quando há essa possibilidade, nem sempre os estudantes optam por tal habilitação. Nas três entrevistas realizadas com os psicólogos, constatou-se experiência destes profissionais relacionada à pesquisa, citada por dois deles já no período de graduação, e por outro logo após a formação, como um aspecto que os aproximou da docência. Ressalta-se que dois dos psicólogos têm curso de Mestrado e o outro foi admitido para este curso no final do ano de 2007. A formação de professores também foi experienciada por dois psicólogos no decorrer da graduação e por outro

na prática profissional após a formação, mas não em cursos de Magistério, inicialmente.

Dos três psicólogos, dois cursaram também Licenciatura em Psicologia. Entre os psicólogos licenciados, um apontou a busca por essa habilitação em virtude da formação que já tinha no Magistério e pela experiência como professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O outro mencionou o desejo de aproveitar ao máximo o que o curso lhe propiciava. O psicólogo não licenciado justificou não tê-lo feito em virtude da falta de oferta da habilitação na universidade que freqüentou, não conseguindo ingressar para este fim em outra universidade. No caso deste psicólogo, o contato com a escola em experiência de estágio em Psicologia Escolar foi o que despertou o interesse pela docência.

No que se refere à experiência como docente dos demais professores, apenas **A** mencionou o desejo prévio de buscar tal formação com o intuito de lecionar: “Ser professora, para mim, foi aquela coisa, assim, de sonho”. Já **C** mencionou que, ao decidir não optar pela carreira da formação que buscava, seguiu a docência por ser algo para o qual estava habilitado e que também consistia em sua segunda alternativa de prática profissional. **E**, que atuava na área administrativa, mencionou ter sido incentivado pela esposa, professora.

Verificou-se, ao confrontar os dados dos três questionários (1995, 2000, 2006), que os professores que lecionaram Psicologia recentemente possuíam maior tempo de experiência em docência. Em 1995, constatou-se uma concentração de 45% dos professores com experiência de até 5 anos na carreira docente, sendo que, no ensino de Psicologia, 85% deles acumulavam experiência equivalente ao mesmo período de tempo (até 5 anos). Contudo, se já na pesquisa de 2000, metade dos professores apresentava experiência docente de até 10 anos, na de 2006 observou-se que 75,0% superava esse tempo de serviço (sendo que metade desse percentual referiu-se a professores com experiência superior a 21 anos no magistério), conforme a tabela apresentado a seguir. Destes professores, um iniciou o ensino de Psicologia já na década de 1970, enquanto outro na década de 1990 e os demais na década de 2000.

TABELA 5
Professores das disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério segundo o tempo de docência

Tempo de docência	2000	2006
Até 10 anos	03 (50,0%)	02 (25,0%)
Entre 11 a 20 anos	02 (33,3%)	03 (37,5%)
Superior 21 anos	01 (16,7%)	03 (37,5%)
Total	06 (100%)	08 (100%)

É importante considerar os níveis de ensino em que ocorreu a experiência docente. A próxima tabela aponta uma diminuição de 37,5% dos professores atuantes na Educação Infantil e um aumento superior a 20,0% dos professores que atuam também no Ensino Fundamental entre os anos de 2000 e 2006. No entanto, a integração dos níveis de ensino superior e de Pós-Graduação no campo de atuação profissional dos professores entrevistados em 2006 é evidente em relação à pesquisa anterior. Se, por um lado, encontramos profissionais mais qualificados, por outro, a experiência como docentes junto a crianças de até seis anos de idade decaiu significativamente. Aumentou, contudo, no Ensino Fundamental, onde não foi possível precisar se tal prática realizou-se junto a crianças ou adolescentes, especificamente. A metade dos professores entrevistados no ano de 2006 também já ministrou disciplinas em cursos superiores e, ainda, 37,5% deles já atuaram como professores em cursos de Pós-Graduação. Ambas as modalidades de ensino não eram citadas na pesquisa realizada em 2000, pelos professores entrevistados.

TABELA 6
Professores das disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério segundo o grau de ensino em que já atuaram

Grau de ensino em que já atuaram	2000	2006
Educação Infantil		
<i>Creche (0 a 3 anos)</i>	01	-
<i>Pré-escola (4 a 6 anos)</i>	02	01
Ensino Fundamental	04	07
Ensino Médio	06	06
Curso Técnico	03	02
Curso Superior	-	04
Pós-Graduação	-	03

Considerando a diversidade de níveis de ensino em que atuaram os professores em questão, bem como a informação de que não lecionavam somente

as disciplinas de Psicologia, conforme se verificará a seguir, indagou-se a respeito dos motivos apresentados pelos professores para assumirem as disciplinas desta área. No ano 2006, além da predominância de menções à identificação com os conteúdos da disciplina, também identificada na pesquisa realizada no ano 2000, destacou-se o auto-reconhecimento dos professores como profissionais habilitados para este exercício. Retomando-se os dados já apresentados sobre formação e qualificação profissional, bem como sobre tempo de experiência docente, compreendem-se os motivos pelos quais tais professores reconhecem-se como capacitados e habilitados para lecionar Psicologia. Ainda mantiveram-se, em ambas as pesquisas, menções individuais à necessidade de preenchimento da carga horária e solicitação por parte da direção da escola. Outros motivos alegados pelos professores como motivação para lecionar as disciplinas de Psicologia podem ser verificados observando-se a próxima tabela:

TABELA 7
Professores das disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério segundo os motivos que os levaram a lecionar as disciplinas

Motivos que levaram os professores a lecionar Psicologia	2000	2006
Gostar dos conteúdos/ afinidade com a disciplina	04	05
Solicitação pela direção	01	01
Preenchimento de carga horária	01	01
Oportunidade de trabalho	01	02
Vontade de buscar a prática docente	01	01
Estar fazendo psicopedagogia	01	-
Habilitação para lecionar a disciplina	-	05
Gostar da modalidade "formação de professores"	-	01
Preocupação com o campo de atuação do psicólogo escolar	-	01

Uma importante questão verificada é que, se em 1995, a carga horária assumida pelos professores era majoritariamente destinada ao ensino de Psicologia (mais da metade dos professores - 55% - assumia entre 10 e 20 horas de aulas por semana dedicadas somente ao ensino de Psicologia), as modificações impostas pela Lei 9.394/96 refletiram diretamente nesse quadro. O ensino médio já não mais ofertava as disciplinas da área nas turmas regulares, senão somente no Magistério. Assim, a carga horária dos professores precisava ser preenchida com outras disciplinas, sobretudo em 2000, quando se constatou um menor número de turmas de Psicologia e uma diversidade de onze disciplinas nas quais os professores de

Psicologia também atuavam. Em 2006, 62,5% dos professores referiram atender a, pelo menos, cinco turmas, o que indica uma maior dedicação destes profissionais ao ensino desta disciplina. Os dados atuais revelam concomitância de atuação somente em outras três disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental, Sociologia e Filosofia, observando-se, assim, uma maior afinidade dos conteúdos das demais disciplinas ministradas com os da disciplina de Psicologia, conforme se observa a seguir:

TABELA 8
Professores das disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério segundo as outras disciplinas que lecionam no Ensino Médio

Outras disciplinas que lecionam no Ensino Médio	2000	2006
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental	03	01
Sociologia	02	02
História da Educação	02	-
Didática	02	-
Geografia	02	-
Supervisão de estágios	01	-
Didática de Estudos Sociais	01	-
Didática de Ciências	01	-
Prática de ensino	01	-
Português	01	-
Ética, Política e Cidadania	01	-
Filosofia	-	02

Com relação à jornada de trabalho docente, observou-se uma menor concentração de profissionais que cumprem uma carga horária semanal entre 31 e 40 horas, passando de 50,0% para 25,0%, conforme a tabela abaixo. Atualmente, metade dos professores entrevistados leciona entre 11 e 20 horas semanais. Contudo, ainda se observa professores que assumem uma jornada de trabalho superior a 40 horas semanais.

TABELA 9
Professores das disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério segundo a jornada de trabalho docente

Jornada de trabalho docente	2000	2006
Até 10h/semana	02 (33,3%)	-
Entre 11 e 20h/semana	-	04 (50,0%)
Entre 21 e 30h/semana	01 (16,7%)	01 (12,5%)
Entre 31 e 40h/semana	03 (50,0%)	02 (25,0%)
Acima de 40h/semana	-	01 (12,5%)
Total	06 (100%)	08 (100%)

Apesar de uma redução na jornada de trabalho semanal, entre os professores de Psicologia, constatou-se que se em 2000 quase que a totalidade dos entrevistados que declararam sua remuneração (83,3%) informou uma renda mensal de até R\$ 400,00, equivalente a 2,66 salários mínimos³⁰ no período em questão, em 2006 praticamente todos os entrevistados (87,5%) mencionaram remuneração de pelo menos R\$700,00, valor correspondente a 02 salários mínimos. Destes, ainda verificou-se 28,6% que declararam remuneração mensal acima de R\$1.051,00, equivalente a pelo menos 3 salários mínimos.

Acredita-se que o relativo aumento observado na remuneração desses professores seja decorrente da efetivação desses profissionais na rede de ensino, uma vez que o Estado possui um plano de carreira e vencimentos que assegura o recebimento de adicionais por tempo de serviço e por titulação em curso de Pós-Graduação (Art. 24, § I e II do Anteprojeto do Plano de Carreira e Vencimentos dos Servidores Regidos pelo Estatuto do Magistério Público Estadual). Logo, ao manter em seu corpo docente profissionais mais experientes e com maior qualificação nas disciplinas de Psicologia, o Magistério na região metropolitana de Florianópolis acaba por abarcar um grupo de professores mais qualificado e relativamente melhor remunerado.

A maior efetivação dos profissionais que lecionam Psicologia é um dado observado, uma vez que se constatou o dobro de professores efetivos que lecionaram as disciplinas no ano de 2006 (representando 75,0% do total), se em

³⁰ De acordo com informações disponibilizadas pelo site "Decisão Recursos Humanos", <http://www.decisaorh.com.br/legislacao.php?id=51>, ao apresentar a "Tabela do Salário Mínimo Nacional", os valores correspondentes ao ano de 1995, 2000 e 2006 foram, respectivamente, R\$100,00, R\$151,00 e R\$350,00.

comparação com o ano de 2000, conforme ilustra a próxima tabela. Já, em 1995, verificou-se a presença de 60% de professores efetivos.

TABELA 10
Professores das disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério segundo o vínculo com as instituições públicas em que lecionam

Vínculo com as instituições de ensino em que lecionam	2000	2006
Somente efetivo	02 (33,3%)	06 (75,0%)
Somente ACT	03 (50,0%)	02 (25,0%)
Efetivo e ACT	01 (16,7%)	-
Total	06 (100%)	08 (100%)

Tal informação não significa, entretanto, abertura de concurso público para tais vagas, no período entre as pesquisas de 2000 e 2006. Nos últimos concursos públicos realizados pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, não foram ofertadas vagas para professores com esta formação. Em contatos informais realizados com profissionais que se tem conhecimento de que ingressaram no Magistério Estadual, mediante Concurso Público para lecionar disciplinas de Psicologia no Ensino Médio, verificaram-se duas situações: um acesso em 1986 (cujo profissional, formado em Psicologia, recordava-se que o processo seletivo ocorreu a partir de 1984, mas não soube precisar o ano); e outra situação, cujo acesso do profissional (com a mesma formação) aconteceu em 1990.

Procurou-se informação sobre os últimos concursos realizados para ingressar no Magistério Estadual, na própria Secretaria, buscando-se a confirmação das vagas correspondentes aos acessos informados acima (que não correspondem aos profissionais participantes das pesquisas mencionadas) bem como de demais concursos para ingresso de professor de Psicologia para atuar no Ensino Médio. Contudo, os únicos documentos localizados, e também disponibilizados, foram o Edital No 005/93/DIRH/SEC, publicado no Diário Oficial No 14.744, de 04 de agosto de 1993, que “abre inscrições e baixa normas para o concurso de Ingresso ao Magistério Público Estadual” e o Calendário da Escolha de Vagas referente a este concurso, com data de Fevereiro de 1994. Neste último, constatou-se a divulgação de escolha de vagas para as então “Secretarias Executivas Regionais”, conforme a tabela a seguir:

Tabela 11
Escolha de vagas para as Secretarias Executivas Regionais referentes ao
Concurso de Ingresso 1993

Secretaria Executiva Regional	478-PSI Psicologia	481-PSE Fundam. Psic.	479-PRH Psic. das Relações Humanas
Florianópolis	X	X	
Tubarão	X	X	
Criciúma	X	X	
Blumenau	X	X	
Joinville	X	X	
Rio do Sul	X	X	
Lages	X	X	
Mafra	X	X	
Joaçaba	X	X	
Concórdia	X	X	
Chapecó	X	X	
São Miguel d'Oeste	X	X	
Itajaí	X	X	
Caçador	X	X	
Araranguá	X	X	
Brusque	X	X	
Xanxerê	X	X	
Canoinhas	X	X	
Jaraguá do Sul		X	
Laguna	X	X	
Ituporanga		X	
São Bento do Sul	X	X	X
Total	20	22	01

Fonte: Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

O Edital não especificou, portanto, em que modalidades de Ensino seriam lotados os professores, referindo apenas “disciplinas pedagógicas de Ensino Médio”, assim como também não informava quanto ao número de vagas. Mas, possivelmente, os mesmos não teriam a atuação restrita aos Cursos de Magistério, uma vez que no período em questão a disciplina de Psicologia figurava no ensino regular geral. Supõe-se que exista relação desta informação com o percentual de 60% de professores de Psicologia efetivos em 1995, período seguinte ao concurso.

Teve-se conhecimento, também, de que um dos professores efetivos que lecionou Psicologia em 2006 adentrou o quadro do Magistério via concurso público específico para outro nível de ensino. Mas por intermédio de processo seletivo interno, anos mais tarde, passou a lecionar para o Ensino Médio, então Segundo Grau (Geral e Magistério), ao concluir o curso de Psicologia, de acordo com o que

viabiliza o plano de carreira e vencimentos da própria Secretaria Estadual da Educação, efetivando-se na disciplina.

Retomando informações explicitadas na Tabela 10, salienta-se, ainda, que os dois professores admitidos em caráter temporário (ACT) no ano letivo de 2006 eram formados em Psicologia. Isso nos faz pensar que, embora não tenha havido concurso recente para estas vagas, os profissionais com formação específica na área têm se feito presente nos processos seletivos para ACT e selecionados, provavelmente, pela formação que possuem.

A fim de obter maiores informações sobre os critérios para a seleção de professor ACT para as disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério, procurou-se o setor de Recursos Humanos da Secretaria Estadual da Educação de Santa Catarina. Verificou-se que não é aberto um edital específico por curso para a seleção de professores ACTs, mas um edital geral. O Edital N° 13/2006/SED, por exemplo, tornava público o processo seletivo “para a admissão de professores a serem admitidos em caráter temporário, para atuação na educação básica, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos e Educação Infantil da rede pública estadual, para o ano letivo de 2007”. Do mesmo modo, não há uma especificação da formação solicitada para atuar em cada uma dessas modalidades de ensino. Mas os itens de acordo com os quais se deram a classificação dos candidatos (por município e no IEE, por área e disciplina, conforme o Edital) para o último processo seletivo foram os seguintes:

- a) habilitação de licenciatura plena e curso de Pós-Graduação/doutorado, na disciplina específica; b) habilitação de licenciatura plena e curso de Pós-Graduação/mestrado, na disciplina específica; c) habilitação de licenciatura plena e curso de Pós-Graduação/especialização, na disciplina específica; d) habilitação de licenciatura plena e curso de Pós-Graduação/doutorado, na área da educação; e) habilitação de licenciatura plena e curso de Pós-Graduação/mestrado, na área da educação; f) habilitação de licenciatura plena e curso de Pós-Graduação/especialização, na área da educação; g) habilitação de licenciatura plena, na área e disciplina específica; h) habilitação de licenciatura curta, na área e disciplina específica; i) habilitação de magistério e/ou pré-escolar/Ensino Médio, para as áreas 1 e 4; j) curso superior com no mínimo 180 horas na disciplina técnica específica; k) curso técnico de nível médio na área técnica específica; l) maior tempo de serviço no magistério público estadual; m) maior tempo de serviço no magistério; n) frequência em curso de licenciatura plena, na disciplina específica, a partir da 1ª. Fase; o) cursos de aperfeiçoamento e/ou atualização na área e disciplina em eu

pretende atuar, freqüentados ou ministrados no ano de 2006, concluídos até 20/11/2006 (SANTA CATARINA, 2006a).

Contudo, os referidos professores não possuíam somente vinculação com o Estado. A próxima tabela apresenta um panorama das instituições de ensino em que os professores lecionavam, sem se restringir, entretanto, àquelas em que atuam nas disciplinas de Psicologia. Observou-se que somente metade dos professores (em ambas os períodos – 2000 e 2006) atuava exclusivamente na rede pública de educação. Os demais acabaram distribuindo suas atividades entre escolas da rede pública e escolas da rede privada.

TABELA 12
Professores das disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério segundo a natureza da instituição de ensino em que lecionam

Natureza da instituição de ensino em que lecionam	2000	2006
Somente Pública	03 (50,0%)	04 (50,0%)
Somente Privada	01 (16,7%)	-
Pública e Privada	02 (33,3%)	04 (50,0%)
Total	06 (100%)	08 (100%)

* Na ocasião da primeira pesquisa, também se entrevistou professor de uma escola da rede privada da capital, tradicional na formação de professores em nível médio no estado de Santa Catarina. Esta escola já não mais oferecia a formação de professores na ocasião da segunda pesquisa.

Se até o presente momento enfatizou-se a atuação destes professores na função de docentes junto ao Ensino Médio, cabe destacar, contudo, o fato de que recentemente todos os professores de Psicologia exercem outra atividade profissional além desta (atividades como professor em curso superior, pedagogo, psicólogo clínico, advogado ou secretário). As atividades às quais os mesmos têm se dedicado podem ser observadas no quadro a seguir e elevam os salários desses profissionais, ultrapassando o valor de 3 salários mínimos como a renda mensal geral informada em 62,5% dos casos. Essa situação aponta para o fato de que, apesar do relativo aumento salarial percebido entre 2000 e 2006, a remuneração do magistério ainda é considerada insuficiente pelos professores, sendo apontada como uma das dificuldades encontradas no exercício da profissão, conforme se abordará a seguir.

2000	2006
<ul style="list-style-type: none"> - Aulas particulares de reforço (alunos das séries iniciais) - Reabilitação em baixa visão - Aulas na qualificação de trabalhadores desempregados (SINE) 	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia Clínica - Pedagogia (Orientação Educacional) - Técnico Analista da Gestão Educacional - Advocacia - Secretaria de escritório

Quadro 1: Professores das disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério segundo demais atividades profissionais que realizam

Os dados apresentados até aqui nos permitiram a visualização do perfil de um profissional mais capacitado e experiente lecionando as disciplinas de Psicologia, recentemente. Apesar de ainda acumular atividades profissionais distintas da docência, este professor vem dedicando-se a uma menor diversidade de disciplinas, o que lhe permite imprimir maior qualidade ao seu planejamento e, quando se faz necessário abarcar alguma outra disciplina em suas atividades docentes, esta parece estabelecer relação mais próxima com os conteúdos de Psicologia.

A seguir, apresentam-se informações obtidas especificamente sobre o ensino de Psicologia nos Cursos de Magistério da região metropolitana de Florianópolis.

3.3 O Ensino de Psicologia nos Cursos de Magistério

A apresentação das informações referentes ao ensino de Psicologia se realizará em categorias distintas, agrupadas para melhor compreensão de como transcorreu esta prática, com relação às condições de trabalho dos professores de Psicologia, à interdisciplinaridade, planejamento e execução da disciplina, relação dos professores de Psicologia com a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e, finalmente, como estes professores percebem a importância do ensino de Psicologia na formação docente.

3.3.1 Características das turmas, limites e possibilidades da realização da docência e formação continuada na área

Como vimos anteriormente, nos últimos anos verificou-se um aumento na procura de vagas nos Cursos de Magistério e percebeu-se, também, a composição de um maior número de turmas, sendo que os professores não necessitam distribuir sua carga horária entre tantas disciplinas, o que reflete a possibilidade de maior dedicação ao ensino de Psicologia. A pesquisa realizada em 2006 demonstrou que 62,5% dos professores lecionavam Psicologia para mais de quatro turmas de Magistério, sendo que dois deles especificaram o número de sete turmas para as quais lecionam a disciplina em questão, abarcando as turmas de 3ª e 4ª séries.

Observou-se, contudo, grande variação entre o número total de alunos por turmas. Na sua maioria, as turmas não atingem a cota sugerida pela Secretaria de Educação: mínimo de 40 alunos. Pressupõe-se que as escolas até estejam respeitando tal critério para a matrícula de alunos e abertura de novas turmas, porém, os professores relataram constatar certa desistência por parte dos alunos no decorrer do ano letivo, permanecendo no Curso um número aquém do pretendido pela Secretaria da Educação.

Os professores constatarem diversidade na composição das turmas do Curso do Magistério: aqueles alunos que freqüentaram regularmente o Ensino Fundamental, sem reprovação (na faixa de 15 anos de idade) e prosseguiram no Ensino Médio direto no Curso de Magistério; mulheres que regressaram aos estudos após vários anos distantes dos bancos escolares ou, ainda, que após longo tempo fora da escola vieram a concluir o Ensino Fundamental em modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos:

Assim, têm diferentes públicos. Tem alunas que terminaram o segundo ano, a maioria acabou o terceiro ano e começou o Magistério. [...] Eu acredito que elas tenham feito vestibular, não tenham conseguido, daí resolveram fazer um ensino complementar, o Magistério, um curso de Ensino Médio. E outras, a maioria delas, já acabou há muito tempo. A maioria delas são pessoas mais velhas, que casaram, tiveram filhos e decidiram voltar a estudar. E viram no Magistério uma boa possibilidade. (D).

Nós temos alunos aqui, por exemplo, nós tínhamos um ano com trinta alunos na sala de aula, onde quinze faziam Pedagogia na Federal. [...] Mas porque tinham feito um curso técnico que não tinha

“nada a ver” com a Didática, então, eles voltavam aqui para “pegar” a Didática, a Psicologia, a Sociologia... Então, é uma turma diferenciada. [...] E, por outro lado, nós temos alunos formados nos EJAs e SEJAs da vida e aí chegam totalmente defasados, não sabendo nem ler, aquele analfabeto funcional... Ele lê, mas não sabe compreender. Então, aí fica difícil trabalhar com esse pessoal. Então, têm diversos seguimentos que dão a formação necessária para atingir o Magistério que diferenciam a capacidade do aluno. (E).

Há outros professores que constata tal realidade, mas que ressaltam que o período distante dos estudos não se caracteriza num empecilho para a busca da formação docente:

E eu percebo como eles chegam nos terceiros anos, né? A maioria vem de cinco, dez, quinze anos sem estudar ou, também, do Ensino Médio. [...] E poder acompanhar na intimidade de cada um, no silêncio de cada um, nas queixas de cada um, nas dificuldades de cada um e cada uma, né? Nas ansiedades, nas descobertas. É poder partilhar dessa intimidade, e de certo modo, poder dialogar com eles nesse processo de aprender a ser professor, constituir-se professor; é o que mais me alegra. E quando elas vão embora no final do ano, elas saem dali [...], a grande maioria, com a perspectiva de que foi só um começo, que foi apenas um ensaio, né? E que elas estão apenas começando a ser professoras. (B).

A heterogeneidade da formação das turmas é também enfatizada por **F**, que as identificam compostas por jovens, mulheres de meia-idade e algumas até mais velhas, o que considera positivo uma vez que percebe nelas um forte desejo de aprender e se aprimorar. Entretanto, se por um lado tal característica é apontada como vantagem, por outro, também traz suas desvantagens:

Há [...] aquelas moças mais jovens, que não conseguiram se endereçar para a universidade, né? Ou não conseguiram uma ou outra coisa do seu desejo. Então elas vão fazer o Magistério, parece, para se ocupar e ter um tempo de espera. Eu sinto isso bem forte. Então, assim, essa multiplicidade de desejos, de vontades, de objetivos, eu entendo como uma coisa muito rica. Uma dificuldade que eu sinto, assim, é que essa heterogeneidade do grupo, embora seja um fator de riqueza, muitas vezes exige da gente, professor, uma capacidade de se adaptar muito forte, porque há pessoas que têm muito pouca base, assim, muitas dificuldades de alcance... (F).

Assim, ao discutir as dificuldades manifestadas pelos professores em relação a sua prática docente, cabe ressaltar que, no momento de aplicação do questionário,

as mesmas foram classificadas em dois grupos: relacionadas às condições de trabalho oferecidas pela instituição e relacionadas às condições dos alunos que atendem. No primeiro grupo, a pesquisa de 2006 trouxe, tal como em 2000, a baixa remuneração, falta de recursos materiais para lecionar a disciplina e o acúmulo de atividades como principais dificuldades. Já no tocante ao segundo grupo, as maiores adversidades apontadas nos dois momentos sofreram uma alteração significativa. Se em 2000 tais dificuldades diziam respeito à desmotivação do aluno e problemas no relacionamento entre ele e o professor; na segunda pesquisa foram referidos, predominantemente, a formação inicial insuficiente ou inadequada e, possivelmente em decorrência disso, as dificuldades no acompanhamento e compreensão do conteúdo, o que já ficou evidente nos depoimentos dos professores, apresentados anteriormente. Possivelmente pelo fato destes profissionais serem mais qualificados e experientes que os que compuseram o quadro de professores na pesquisa anterior, os mesmos tenham se atido prioritariamente às questões relacionadas aos conteúdos em detrimento aos problemas de comportamento, aspecto enfatizado em 2000.

No momento da entrevista, um dos professores referiu como dificuldade o fato de que no início do curso os alunos aparentam não dar a importância devida à disciplina de Psicologia, o que se verifica, até mesmo, entre alguns colegas professores. Nesse sentido, se por um lado essa é uma dificuldade com a qual se depara esse professor, um sucesso que vem tendo diz respeito à forma como se organiza para superar tal obstáculo:

[...] Eu ia conseguir uma atenção delas, passar para elas a importância do conhecimento. Porque se não, o que adianta dar uma aula diferente, se elas não vão nem aí, estão com afazeres de outra matéria que elas acham mais importante? Então você tem que tornar essa matéria importante [...]. A primeira coisa eu, antes da Psicologia, eu procuro a conquista do aluno, eu procuro ver nele, fazer ele entender, digamos, a importância da disciplina e a importância de ficar, de prestar atenção, de raciocinar, de buscar mais informações, de perguntar, de questionar... (E).

A dificuldade com colegas de trabalho foi apontada também, no momento da entrevista, por outro professor, mais especificamente com relação a algumas posturas verificadas:

É lidar, não é nem com as pessoas em si, é lidar com certas posturas, é lidar com certas compreensões, com certos

pessimismos, com descrenças, lidar com a incredulidade de muitos, lidar com algumas falas. [...] Tem determinadas faltas de diálogos. E eu sinto muita falta disso, muita falta de estudo. Porque os professores se preocupam muito pouco com ajudar a formar professores, que pensam o seu próprio processo de formar professores... (B).

E, para este professor, está justamente nesse processo de reflexão sobre a formação do professor o que percebe, em sua prática, como algo que vem “dando certo”:

Os alunos, a sala de aula. [...] Principalmente, porque eu consigo experienciar com eles, uma travessia. Um momento que inaugura um processo, a inauguração de um processo de acontecer de se tornar professor, de começar a se constituir “professor” e “professora”. (B).

A necessidade da prática reflexiva no decorrer da formação do aluno do Magistério é também apontada por outra professora, sobretudo propiciada pelas disciplinas de Psicologia, quando percebe que os alunos do curso nem sempre têm a clareza do que precisarão estudar para concluírem o Magistério:

Então, elas relutam em estudar certas coisas, elas acham que tudo vai... Que é um curso que é feito em dois anos, e que as coisas se aproximam do Ensino Profissionalizante. Então, muitas delas imaginam que vai ser totalmente voltado para a prática, vai ser um curso utilitário, com dicas do que elas devem fazer, como elas devem fazer... Então, acho que a Psicologia já tem uma tradição de as pessoas relacionarem a lista de sintomas, a lista de dicas, de conselhos que as pessoas devem seguir. Elas, muito, às vezes, exigem isso, principalmente, no começo uma espécie de manual de atuação, vindo da Psicologia. Então algumas relutam um pouco mais, outras um pouco menos, porque é essa questão de ter que, aos pouquinhos, ter que criar essa cultura da discussão em sala de aula. De ver que a Psicologia vai te trazer um olhar crítico, uma possibilidade de questionamento, um olhar diferenciado mesmo, sobre a atuação delas como professoras, a relação delas com as crianças. Porque isso que a Psicologia vai poder proporcionar e não dicas de como elas devem atuar como professoras. Porque é aquela história da Psicologia como suporte teórico para a prática Pedagógica, como se a Pedagogia fosse unicamente prático e a Psicologia aquela que dá uns conselhos, dá um direcionamento. (D).

A expectativa das alunas quanto à aplicabilidade direta dos conteúdos de Psicologia é, também, verificada por C:

O que eles querem é uma resposta. [...] Imediata, prontinha para aqueles problemas que eles colocam. E isso, obviamente, a gente diz que não é possível, né? [...] Só pelo fato de ser Psicologia. Até porque eu já trabalhei com a de Filosofia e na Filosofia eu não tenho percebido esse envolvimento. [...] Na Filosofia a gente tem mais... É mais no sentido do abstrato, mesmo. De questionamento sobre um todo. Mas na Psicologia eu percebo muito coisa prática, muito prática... “Ah, meu filho é assim...”, “Ah, o meu sobrinho”, “Ah, aquela turminha que eu trabalho lá, mas não adianta. O que o senhor tá falando aqui vai ver que não adianta. Tem que lhe levar lá, para ver. Lá o senhor vai ver que isso é tudo teoria e que não se aplica e que não dá certo e tal...”. E isso, né? A gente tem que tar lidando. (C).

Sendo tal situação algo presente na realidade desses professores, torna-se ainda mais importante a atualização constante dos mesmos no que se refere aos conteúdos relacionados à Psicologia. É isto que, possivelmente, permitirá uma maior interlocução com os alunos, no sentido de subsidiar discussões que amenizem a ansiedade dos estudantes quanto à aplicabilidade direta dos conteúdos em questão, mas que os conduza ao entendimento da contribuição que a Psicologia pode prestar na formação de um professor que reflita constantemente sobre sua ação e as escolhas realizadas.

No tocante à formação continuada na área de Psicologia, verificou-se um aumento de 12,5% na participação dos professores em eventos desse caráter (representando atualmente 62,5% do total). Entretanto, ainda há um grande número de professores (37,5%) que preferem atualizar-se por meio de leituras, somente. Constata-se, contudo, uma carga horária bastante significativa de participação dos professores em cursos e palestras com temas relacionados à Psicologia e Educação (Sócio-Interacionismo, Psicologia Social, Psicopatologia, Psicologia da Arte, Psicopedagogia, Dificuldades de Aprendizagem, Infância e Desenvolvimento, dentre outros). A menção às datas dos cursos realizados pelos mesmos também evidenciou uma atualização permanente, uma vez que relacionaram cursos com datas bastante recentes, assim como a participação em vários cursos num curto período de tempo.

Uma característica expressa por todos os professores diz respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, possivelmente reflexo da própria diversidade presente na composição das turmas. O professor **B**, ao mencionar as estratégias que utiliza para lidar com tal dificuldade, acabou sintetizando os pontos elencados pelos demais professores:

Há uma diferença no ritmo, de tempo de aprendizagem, para todos nós. Cada um tem um tempo cognitivo, afetivo. Na sala de aula não é diferente. Em alguns momentos eu preciso falar diretamente com esse sujeito, fazer uma mediação. Em outros casos, modificações nos exemplos, reformulação da explicação. Às vezes, leitura para esclarecer o texto, junto com aluno. Às vezes, através da turma, pedindo a quem entendeu que explique para a turma, para ver se fica mais compreensível para o colega. Mando reler, às vezes, pesquisar mais. Ou trago um texto complementar com outra linguagem. (B).

Assim, é possível verificar que, apesar das dificuldades encontradas, como a diversidade na composição das turmas, embora o número de alunos nem sempre seja tão elevado, os professores utilizam-se de diversas estratégias para aperfeiçoar o ensino de Psicologia. Desta forma, diversificam as formas de apresentação dos conteúdos, sensibilizando os alunos para a compreensão destas disciplinas enquanto contribuições que podem prestar na própria reflexão de sua prática docente, além de buscarem constantemente o aperfeiçoamento profissional, na formação continuada.

3.3.2 Ensino de Psicologia e interdisciplinaridade

No tocante à interdisciplinaridade, todos os professores, na ocasião da aplicação do questionário, em 2006, afirmaram verificar a possibilidade de articulação dos conteúdos de Psicologia com aqueles de outras disciplinas, sobretudo com as disciplinas de Filosofia, Filosofia da Educação, Sociologia e Sociologia da Educação, referidas por 75% dos docentes. Ressalta-se, também, que nenhuma disciplina do currículo do Curso de Magistério deixou de ser indicada ao menos uma vez.

Quando questionados como propiciavam tal articulação de conteúdos, os professores manifestaram utilizar-se, principalmente, de exemplos que se relacionam a outras disciplinas, no decorrer das aulas. Possivelmente, na forma como se pode observar no depoimento abaixo:

É... O que eu faço é assim, por exemplo, quando eu vou explicar Piaget. Eu me lembro muito, sempre, de Piaget, então eu falo. Quando eu vou explicar Piaget, então, sei lá... Como que Piaget ensinaria Geografia? Daí eu dou exemplo a partir de Geografia, ou a partir de Matemática, a partir... É, nesse sentido eu faço muito essas pontes, falo muito, então, de outras disciplinas... De dizer como isso seria aplicado, como isso aconteceria lá, na prática. Então, essas pontes, nesse sentido que a gente faz. Agora assim, ó, fazer um trabalho em conjunto, o professor de Psicologia com o professor de Matemática, com o professor de, de, sei lá, de Geografia... Nesse sentido de transdisciplinaridade ela não tá acontecendo, não. (C).

Uma das entrevistadas comentou que, embora verifique a necessidade e importância de articular os conteúdos de Psicologia aos de Sociologia e Filosofia, não observa a disponibilidade dos professores destas disciplinas em fazê-lo conjuntamente:

Eu acabo trabalhando a disciplina que é dele. Então, eu gostaria de trabalhar as duas, porque eu resolveria algumas coisas que ficam pendentes. [...] Também a Filosofia, muitas vezes, não dá conta do que eu preciso para exercer a Psicologia. Então eu trabalho quase o bimestre inteiro questões filosóficas. [...] Eu penso, assim, que deveria existir um planejamento conjunto. Acaba não acontecendo. (A).

Já **D**, refere que tal articulação, quando ocorre, acontece por uma iniciativa informal dos professores que verificam maior proximidade entre os conteúdos que ministram. Nesse caso, o diálogo acontece no sentido de verificar a ênfase que cada um está atribuindo ao conteúdo em questão.

A gente sempre fala, o espaço de diálogo, daria para integrar praticamente na totalidade, assim. Esse momento é informal, do intervalo, mesmo, que a gente troca algumas informações, impressões [...]. (D).

Porém, há professor que já menciona a presença de tal prática na escola em que leciona, de modo que o planejamento quando feito em conjunto evita a repetição de determinados conteúdos em distintas disciplinas:

No Magistério, a Psicologia ela entra muito na Biologia, né? Através dos comportamentos. A Psicologia entra muito, por exemplo, na Filosofia, quando vai buscar lá o conhecimento do passado, né? Então a gente, no início do ano, é feito esse programa. Esse

programa é feito quando o professor diz “olha, eu vou falar em Sociologia de Sócrates”, aí, bom, ele vai dar... Eu também começo com Sócrates, no geral, vou lá buscando a origem, “o seguinte, a Psicologia quando ela desprende-se da Filosofia”, né? Então a gente se reúne no início do ano para saber se é esse programa. E já se sabe, e já se fala mais ou menos o que vai se falar, essa interdisciplinaridade. [...] Então a gente tenta, busca com os colegas que tenham alguma relação dessa disciplina com alguma outra. [...] Mas há disciplinas que você tem que estar sempre perto. (E).

Segundo a experiência de **B**, entretanto, mesmo quando a escola propicia “oficialmente” o espaço que favoreça a troca entre os planejamentos dos professores que lecionam as disciplinas do Curso, estes profissionais ainda apresentam dificuldade, senão resistência, em fazê-lo:

É, tem um espaço, onde isso possa acontecer. Mas, até mesmo a proposta quando eu este espaço se anuncia é uma proposta... Acho que ela precisa ser mais... Melhor pensada, melhor planejada, porque fica muito solto, muito sem objetivo, né? Aí é na perspectiva de integrar e acaba desintegrando porque cada um fica falando em um lugar, é uma disputa de território, sabe? Ao invés de haver essa troca de circulação, acaba havendo polarização. [...] Parece que os professores... eu não vejo, assim, essa inquietação, essa inquietude em relação as suas práticas. (B).

Quando indagado a respeito dos motivos aos quais atribui tal dificuldade, o professor menciona o seguinte:

Eu acho que tem a ver, com a formação de cada um: uma formação muito ortodoxa, uma formação bastante fechada, em alguns momentos. Eu acho que tem a ver com o excesso de trabalho, tem a ver com a carga horária. Que é cansativo fazer isso; eu sei que é cansativo, porque eu vivo isso, né?... A maioria te demanda... Tu tens a reflexão, planeja, re-planeja, faz, refaz, ensaia, erra, acerta. Então, é movimento, né? (B).

Fica evidente que tal prática não pode ser efetivada mediante encontros informais dos professores ou somente pela oferta de um encontro proposto pela administração escolar para este fim, mas necessitando de momentos diversos ao longo do ano letivo dedicados a um planejamento conjunto. Contudo, a concretização da prática interdisciplinar também pressupõe a disponibilidade dos professores para tal, trabalhando não em uma “disputa” de campo entre suas

disciplinas, mas na integração destas, de forma a refletir positivamente na formação integral do futuro professor.

3.3.3 Os professores de Psicologia frente à Proposta Curricular do Estado de SC

Na ocasião da aplicação do questionário junto aos professores de Psicologia dos Cursos de Magistério na região metropolitana de Florianópolis, em 2006, não se propuseram questões específicas sobre a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Contudo, ela foi mencionada por todos os professores como principal fonte utilizada na elaboração do programa de ensino para suas aulas, assim como referencial para a escolha da bibliografia adotada na disciplina de Psicologia (referida por 62,5% dos professores).

Verificou-se, assim, a presença do documento em questão na prática docente do professor de Psicologia e aproveitou-se o momento da entrevista para aprofundar melhor tal questão, indagando-se aos professores o modo como utilizam a Proposta, bem como críticas tecidas a mesma.

C é um dos professores que organiza sua prática a partir do documento em questão, valorizando as diretrizes estabelecidas por este:

Principalmente no sentido de orientar, no sentido de dizer que não sou eu, aqui, quem estou determinando. No sentido de uma autoridade superior que diz o que se tem que trabalhar. [...] Então, eu olho para a Proposta Curricular como aquela... O meu norte. "Esses são os conteúdos que eu vou contemplar". Se ela mudar, se ela mudar eu necessito... Quase que, digamos assim, passivamente aceitar isso e vou fazer meu planejamento nesse sentido. (C).

A professora **D**, ao assumir pela primeira vez a disciplina de Psicologia, já iniciado o ano letivo e na ausência de um programa de ensino, recorreu diretamente à Proposta:

Como a gente já tinha trabalhado na Licenciatura, eu pensei: "Ah, ali deve ter algum indicativo do que eu tenho que trabalhar". E foi aí que eu me guiei, daí que eu fiz o meu plano de ensino, em cima do

que dizia a Proposta. Tanto que eu trabalhei, tentei trabalhar o máximo de pontos, ano passado, que a Proposta trazia. (D).

Nesse caso, o conhecimento do mesmo foi propiciado no decorrer da formação em Licenciatura em Psicologia, o que favoreceu o uso do documento. Contudo, a tentativa de seguir tal documento também permitiu à professora constatar algumas insatisfações e proceder com modificações em seu planejamento no ano seguinte, quando também lecionou para a 4ª série. A crítica maior foi tecida no sentido da extensão da quantidade de conteúdos propostos para a 3ª série, alegando não ter conseguido trabalhar todos os pontos sugeridos e verificando a necessidade de maior aprofundamento em alguns, a partir dos comentários das alunas referentes à prática de estágio. A maneira como os conteúdos estão distribuídos nos dois anos em que figura a disciplina de Psicologia também foi apontada como insatisfatória pela professora, com apoio das alunas:

Essa questão do primeiro ano estarem todas as teorias, e no segundo ano, os temas. Elas mesmas criam uma... “Ah, o 3º ano foi horrível, agora está ótimo”. As minhas próprias alunas dizem isso. E fica essa separação entre a teoria, como se fossem os temas, a Sexualidade, Brincadeira... Tudo fica no 4º ano e no 3º ano ficam os teóricos, né? Aquela parte mais dura, mesmo, mais densa, mesmo, os conteúdos estão sendo suporte, né? Então fica essa separação, também, no 3º ano... Até hoje, eu não consegui dar conta dos conteúdos que ele propõe. Que é uma quantidade excessiva de conteúdo, assim, que está longe da matéria dada em sala de aula, do público que a gente tem, e do tempo, também, né? Não tem como. (D).

Certa inadequação no que sugere a Proposta Curricular do Estado à realidade com a qual o professor se depara em sala de aula também é constatada por **F**, que refere o documento como estando, por vezes, em descompasso com a realidade dos alunos:

Eu conheço a Proposta... [...] Considero alguns pontos, mas não é para mim, assim, um norte, digamos, a priori, né? Eu, até aonde eu compreendo, eu acho uma Proposta, digamos, com um aporte teórico importante, mas na prática não é muito aquilo, não. Eu penso que, pelo menos a população que eu tenho trabalhado é uma população que precisa entender através de movimentos próprios. E o teórico, claro que a gente trabalha com a teoria, que é o, digamos, a fundamentação, né? É o que sustenta, mas inclusive elas têm bastante resistência de teorizar muito [...]. Eu acho que é uma questão, assim, de realidade, do padrão cultural dos alunos, sabe,

Com o que essa Proposta Curricular propõe? Eu não diria que é inadequada, mas, assim, eu tenho a concepção de que não dá de considerar de forma rígida. Há que considerar... Digamos assim, é um trabalho que mostra ter sido pensado. Mas, eu... Eu sinto que é muito teórico e não é o que me faz produzir realmente esse campo, esse espaço de construção de conhecimento com essa população com quem se trabalha. (F).

Outro professor faz a mesma observação, acerca da distância que há entre a Proposta Curricular e a realidade com a qual os futuros professores se depararão em sala de aula:

Existe uma utopia. Eles vivem com o tio, com o avô, porque o pai já foi morto, a mãe já foi morta e essa é a nossa realidade. [...] Então, isso não está nos anais da Secretaria, mas nós preparamos o pessoal para que tenham essa realidade. [...] Eu vejo que o currículo para os alunos é muito prolixo e ele é muito vazio. (E).

Assim, **E** justifica considerar a Proposta Curricular do Estado, porém, sem que haja restrição no âmbito de sua ação nas disciplinas de Psicologia. A propósito, considera a necessidade da própria experiência prática acumulada, subsidiando as alterações feitas no programa de ensino:

A gente recebe essa Proposta, mas, na verdade, o que a gente incrementa aqui é aquilo que você quer incrementar, né? Você não pode fugir... Você não precisa cumprir fielmente, digamos, *ipsis literis*, aquela Proposta. Você tem um campo de manejo, né? Então, dentro desse campo de manejo é que você tem que trabalhar. Só que para isso você precisa ter o que? Um pouquinho de experiência na área e alguns anos de escola, para você verificar aquilo que é melhor. (E).

É justamente tal experiência que possibilitou ao professor **B** constituir um programa de ensino que não preveja uma rigidez, mas que respeite movimentos, seus e do grupo de alunos:

Em vários momentos eu tive desejo de abrir a outras temáticas, abrir para algumas novidades. E eu estava preso àquela linearidade, porque eu achava que professor era seguir um projeto linear. E à medida que eu fui entendendo um pouco mais desse contexto da escola, do contexto da docência, no contexto de eu entender o que é a formação, a construção de identidade, das identidades, e pensando, também, na própria vida, que não tem uma constância, que não tem uma linearidade, não tem uma única direção, que é fenomenológica, mesmo, né? E foi me confortando, e foi me dando

um pouco mais de segurança para eu abrir, né? Claro, sigo, sim, uma coisa que é um pouco... Que orienta, mas, sempre aberto para trazer essas temáticas... (B).

A professora **A**, que inclusive demonstra ter clareza de como a Proposta Curricular do Estado se constitui, também ressalta que este orienta sua prática, mas não a restringe:

Olha, a Proposta a gente usa, na medida em que vai fazendo o planejamento, até pra ver o que o governo do Estado, através da Proposta - que não é dele, é uma proposta feita por um grupo de professores, pensou para a Educação, né.? - a parte dos autores que está trazendo. Então é aquela coisa: o que tem de bom, tu toma e trabalha; o que não é bem bom... Né? E por concordar com a Proposta Curricular, já que ela tem muitos pontos positivos, eu tenho tentado trabalhar no meu dia-a-dia com os encaminhamentos da Proposta. (A).

Desse modo, confirma-se, com o depoimento dos professores no momento das entrevistas, que a Proposta Curricular está presente em sua prática docente, mais como um referencial norteador do que como determinante rígido de suas ações, desde o planejamento à execução de suas aulas. Os professores consideram, no geral, suas diretrizes como contribuições importantes, mas não por isso deixam de estar atentos às fragilidades deste documento, apontadas, sobretudo, no sentido da pouca consideração da realidade encontrada em sala de aula, tanto pelos professores do Magistério, ao se depararem com os alunos deste curso, quanto destes, ao se depararem com os alunos da Educação Infantil e Séries Iniciais, no momento dos estágios. Outra crítica feita ao documento é referente à ampla gama de conteúdos proposta, no caso da disciplina de Psicologia, o que, na realidade, se relaciona com as características do público atendido pelos Cursos de Magistério que, segundo alguns professores, apresenta um tempo de aprendizado e uma disponibilidade não condizente com todo o conteúdo programático sugerido.

Porém, ressalta-se que, em virtude do conteúdo dos depoimentos dos professores, deduz-se que quando os mesmos se referem à Proposta Curricular, o fazem designando a Proposta para o Curso de Magistério, de 1998. Ao menos o discurso da maioria dos professores não transpareceu familiaridade com as reformulações propostas em 2005, referentes aos Estudos Temáticos.

3.3.4 Planejamento e ação na sala de aula

O presente item propõe-se a contemplar o planejamento dos professores, bem como sua ação na sala de aula junto aos alunos do Curso de Magistério. Para ilustrar as informações obtidas a esse respeito, recorreremos a alguns quadros comparativos entre os dados obtidos com base nos questionários aplicados em 2000 e em 2006, bem como às informações concedidas pelos professores nas entrevistas, em 2007.

Nesse sentido, indagou-se aos professores a respeito dos aspectos considerados ao elaborarem suas aulas. As repostas obtidas podem ser verificadas na próxima tabela:

TABELA 13
Professores das disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério segundo as principais preocupações relacionadas à elaboração das aulas

Principais preocupações relacionadas à elaboração das aulas	2000	2006
Aprendizagem e participação dos alunos	02	05
Interação do grupo	01	05
Utilidade do conteúdo	01	04
Articulação entre teoria e prática	01	04
Adequação do conteúdo à realidade da turma	01	02
Proporcionar autoconhecimento aos alunos	01	02

Sobre o que preocupa os professores no momento de planejar suas aulas, verifica-se um maior número de considerações feitas pelos professores que lecionam mais recentemente. Estes têm por objetivo, sobretudo, assegurar a aprendizagem e participação dos alunos (item apontado pela significativa maioria em ambas as pesquisas). Além de promover a interação entre o grupo de alunos nas aulas (62,5%), demonstram considerar a importância do conteúdo para a formação dos futuros professores e estabelecer articulações entre a teoria e a futura prática profissional dos alunos (50,0%).

O programa de ensino é, na maioria das vezes, desenvolvido individualmente pelos professores, uma vez que já se evidenciou neste capítulo a dificuldade constatada pelos mesmos quanto à prática interdisciplinar. A elaboração do planejamento costuma acontecer logo no início do ano letivo, antes do início das

aulas, o que não é visto como uma estratégia interessante pelo professor **E**, em virtude do desconhecimento que este tem dos alunos neste momento do ano letivo:

O programa de ensino a escola impõe que seja feito, essa programação, já no primeiro dia de aula: “Ó, professor, tens que apresentar o teu programa”. E aí a gente chega na sala de aula e vê que aquela turma não está apta para receber aquele programa. Então, tem que ter adequações nesse programa, às turmas, né? [...] Mas a escola impõe, e até hoje continua impondo. E cada turma é uma realidade, como cada aluno é uma realidade diferente na sala de aula, né? E cada ano uma turma, ora apresenta bom resultado, outra turma não apresenta o mesmo. Então, cada turma tem uma característica, e como tal tem que ser trabalhada. (E).

A constatação da dificuldade dessa forma de planejamento, sem consulta prévia ao aluno, é também verificada por **C**:

Eu acho que o planejamento ainda é bastante tradicional, motivado pela correria da vida do professor, por vários fatores. O planejamento não se dá, pelo menos majoritariamente, ele não se dá consultando os alunos. [...] Praticamente, cada professor planeja seus conteúdos. (C).

Com o propósito de amenizar tal questão, o professor **E** aponta uma estratégia da qual se utiliza para assegurar a flexibilidade de seu programa de ensino, adequando-o ao público atendido: indicar, ao final deste documento entregue à escola no início do ano letivo, que o programa estará sujeito à modificações, caso se verifique tal necessidade. O mesmo também é feito por **F**, que prioriza trabalhar de forma flexível, mediante as características do grupo para o qual leciona:

Eu faço o meu plano de ensino, né? Mas que não é rígido, nem fechado, e vou trabalhando de acordo com o processo do grupo. Os alunos recebem no início do ano o plano de ensino, com a clareza... Quer dizer, “com a clareza”?! Eu tento deixar claro de que não é rígido, que pode ser mudado, mas que aquilo pode representar um norte para nós. E, às vezes, a gente segue, digamos assim, a gente alcança 80%. Às vezes a gente muda, porque cada ano é um ano diferente, né? E essa experiência de cada ano também nos possibilita rever esses planos de ensino. E, assim, eu trabalho abertamente: os alunos recebem o plano de ensino, a gente discute, né? Cada unidade que se trabalha, então é uma coisa que eles estão acompanhando. (F).

Tendo em vista a contribuição que verificam na oferta dessas disciplinas para a formação docente, indagou-se, também, sobre os objetivos que formulam para as mesmas. Nem todos os professores que responderam o questionário em 2000 apontaram os objetivos que estabelecem para as disciplinas de Psicologia, contudo, foi possível identificar no relatório quais os principais objetivos apontados naquela ocasião. Em ambos os momentos, 2000 e 2006, os professores ressaltaram a importância do conhecimento referente às teorias de aprendizagem. No ano 2000 também figuraram outros dois objetivos que não foram citados na pesquisa mais recente, a saber: o levantamento de discussões sobre o cotidiano escolar e o crescimento global do aluno. Já em 2006, os professores, além de enfatizarem a importância das teorias de aprendizagem, também ressaltaram, em sua maioria, a relevância da relação presente entre aprendizagem e ensino. Nesta pesquisa, também se destacou outro objetivo formulado pelos professores, que diz respeito à compreensão por parte dos alunos, futuros professores, da importância da Psicologia para a área da educação. A próxima tabela evidencia os objetivos referidos pelos professores, formulados para as disciplinas de Psicologia.

TABELA 14
Objetivos formulados para as disciplinas de Psicologia pelos professores que ministram tais disciplinas nos Cursos de Magistério

Objetivos formulados para as disciplinas de Psicologia	2000	2006
Importância da relação ensino-aprendizagem		05
Compreensão da importância da Psicologia para a área da educação		03
Relações humanas e relação professor-aluno		02
Conhecimento das teorias de aprendizagem	X	01
Compreensão da relação entre teoria e prática		01
Percepção da linguagem que a criança traz do universo familiar		01
Conhecimento do desenvolvimento humano e, principalmente, do desenvolvimento infantil		01
Reconhecimento do educando em suas características		01
Desenvolvimento da habilidade de observação		01
Abordagem de questões relacionadas aos temas transversais		01
Levantamento de discussões sobre o cotidiano escolar	X	
Crescimento global do aluno	X	

Buscando atingir tais propósitos, observou-se uma diversidade de estratégias e recursos adotados pelos professores, dentre as quais se destacaram leituras, debates e diálogos com os alunos, seguidos pela exibição de vídeos e aulas expositivas. Já em 2000, as dinâmicas de grupo foram citadas como a estratégia mais utilizada em sala de aula, conforme se verifica a seguir:

TABELA 15
Estratégias e recursos mais utilizados nas aulas pelos professores das disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério

Estratégias e recursos mais utilizados nas aulas	2000	2006
Leituras e debates	02	07
Diálogo com os alunos	01	07
Aulas expositivas	02	05
Vídeos	02	05
Dinâmicas	03	04
Seminários	02	04
Trabalhos em grupo	02	04
Músicas	02	02
Transparências	02	02
Palestras	01	02
Estudo dirigido	-	01
Recursos lúdicos	-	01

É interessante ressaltar a distinção feita pelo professor **C** das estratégias empregadas com as turmas de 3ª série, daquelas adotadas junto às turmas de 4ª série. A justificativa para tal distinção assemelha-se, justamente, na diferença dos conteúdos verificados por **D** quando analisava as contribuições e limites da Proposta Curricular do Estado: no primeiro ano em que figura a disciplina de Psicologia, a Proposta traz questões de cunho mais teórico, enquanto que no segundo ano da mesma são priorizados temas que se relacionam mais diretamente à prática. Assim, o professor **C** enfatiza a necessidade de trabalhar com a 3ª série de forma mais expositiva, por geralmente se caracterizar no primeiro contato dos alunos com a Psicologia, enquanto que na 4ª série, quando os alunos já apresentam maior subsídio teórico, haja a priorização por debates e estratégias em grupo.

Conforme já referido neste capítulo, é relevante mencionar que todos os professores que responderam o questionário em 2006 apontaram a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina como principal fonte utilizada para a elaboração de suas aulas. No estudo realizado em 2000, verificou-se que a mesma

foi mencionada por apenas 33,3% dos professores, o que indica um maior conhecimento dos professores, atualmente, sobre o documento. A tabela a seguir permite a identificação das demais fontes utilizadas pelos professores de Psicologia para preparação de suas aulas. É possível observar maior diversidade de fontes consultadas pelos professores nos últimos anos, destacando-se, dentre outros, a consulta ao próprio plano anual da escola, indicando a contextualização de seu planejamento ao contexto escolar, assim como documentação histórica e materiais de outras áreas, sugerindo a expansão dos limites dos conteúdos propostos na disciplina de Psicologia, transpondo limites disciplinares.

TABELA 16
Principais fontes utilizadas para elaboração das aulas pelos professores das disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério

Principais fontes utilizadas para elaborar as aulas	2000	2006
Proposta Curricular do Estado de SC	02	08
Livros	03	06
Revistas especializadas	02	04
Internet	-	04
Necessidades apontadas pelos alunos	01	04
Livro didático	-	03
Vídeo	01	03
Conversas com professores	01	03
Reportagens	01	02
Materiais de outras áreas	-	02
Plano anual da escola	-	01
Jornais	-	01
Entrevistas	-	01
Depoimentos	-	01
Documentos sobre infância e educação no Brasil	-	01
Materiais do Curso de Magistério	01	-

A Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina também figurou recentemente entre os principais referenciais que norteiam a escolha da bibliografia utilizada. Ela foi mencionada por 62,5% dos professores, em 2006, enquanto que, em 2000, este documento não foi referido quando se questionou sobre este item. A próxima tabela indica outros aspectos norteadores da escolha de bibliografia por parte dos professores.

TABELA 17
Principais aspectos que nortearam a escolha da bibliografia utilizada pelos professores das disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério

Principais aspectos que nortearam a escolha da bibliografia utilizada	2000*	2006
Proposta Curricular do Estado de SC	X	05
Pesquisa bibliográfica	-	05
Indicações de colegas e outros professores da disciplina	X	03
Sites da internet	-	02
Leituras realizadas	-	01
Livros	X	-
Revistas	X	-
Materiais de cursos/palestras	X	-
De acordo com as situações e seu conhecimento	X	-

* Não foi possível resgatar o percentual de professores que apontou os aspectos em questão, contudo, informações do relatório referem os mesmos como os principais apontados naquela ocasião.

Tendo por base as bibliografias utilizadas, levantou-se o nome de alguns autores dos livros (didáticos ou não) utilizados pelos professores para elaboração de suas aulas de Psicologia, bem como de teóricos que vêm sendo trabalhados ao longo das mesmas, chegando-se às informações descritas no próximo quadro. Percebeu-se que, no ano de 2006, os professores não restringiram suas pesquisas a livros didáticos utilizados nas disciplinas, como acontecia na ocasião do estudo realizado em 2000. Entre estes, também se identificou certa variação da bibliografia empregada, com exceção da produção de Ana Bock. Já com relação aos teóricos mencionados, identificou-se certa ampliação com relação à escolha dos mesmos, ultrapassando, inclusive, os limites da Psicologia. Embora bastante enfatizado na Proposta Curricular do Estado, não se observou a figuração de Vygotsky entre os teóricos mencionados pelos professores entrevistados mais recentemente. Contudo, clássicos como Piaget e Wallon, que grande contribuição prestaram no estudo sobre a criança, embora sobre distintas perspectivas, foram referidos em ambas as pesquisas. Este último é um dos autores a subsidiar a orientação referente às disciplinas de Psicologia na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.

Ano	Livros	Livros Didáticos	Teóricos
2000		- Ana Bock - Zilma de Oliveira - César Coll	- Piaget - Wallon - Vygotski
2006	- EAD/UDESC - Julio Aquino - Guacira Lopes Louro - Rosely Saião - Teresa Cristina Rego - Ulisses Araújo - Ives de La Taile - Isabel Galvão - Alfredo Veiga Neto	- Ana Bock - Claudia Davis - Célia Guimarães Barros - Jorge de La Rosa	- Foucault - Max Wertheimer - Alicia Fernández - Piaget - Wallon - Paulo Freire

Quadro 2: Professores das disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério segundo os livros/autores/teóricos utilizados nas aulas

Ressalta-se, entretanto, que embora seja verificada uma diversidade no material adotado para as aulas, principalmente entre livros e livros didáticos, estes muitas vezes não são utilizados diretamente e/ou integralmente pelos alunos, mas se referem ao material do qual os professores fazem uso para a própria seleção dos conteúdos, muitas vezes na forma de textos, conforme se verifica na fala abaixo:

Eu não gosto de trabalhar com manual. [...] Eles sempre me pedem no início do ano qual é o livro que a gente vai adotar. Eu nunca, nunca os oriento a comprarem um livro. Eu dou alguma bibliografia e encaminho para que eles possam comprar. Então, eu trabalho muito com textos. De vários autores, de livros, manuais que eu encontro e tal. E textos que eu possa assim, ó... Ta querendo trabalhar, sei lá, Wallon, num determinado assunto aí, num determinado autor. Mas eu estou pesquisando na internet essa semana e encontro algo diferente. Eu já esqueço aquele material se eu encontrar um material melhor, mais rico, mais conciso, enfim. (C).

No que se refere à avaliação da aprendizagem, a presente pesquisa evidenciou que 75% dos professores a empregam, sobretudo, no sentido de observarem se os objetivos delineados para a disciplina foram alcançados, no sentido de auxiliar os alunos a identificarem suas próprias necessidades de aprendizagem, bem como para verificarem a necessidade de realização de mudanças em seu próprio planejamento.

Ao compararmos os dois estudos, constatamos certa consonância com os instrumentos mais empregados para a avaliação da aprendizagem, caracterizada, principalmente, pela realização de trabalhos, sendo que estes costumam se efetivar

nas modalidades individual e em grupo, muitas vezes também sendo avaliada sua apresentação.

TABELA 18
Instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados pelos professores das disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério

Instrumentos de avaliação de aprendizagem	2000	2006
Trabalhos individuais	03	07
Trabalhos em grupo	03	07
Pesquisa	01	06
Apresentação de trabalho	03	06
Auto-avaliação	01	06
Provas	02	05
Produção de textos	02	05
Participação em classe	-	05
Frequência às aulas	01	04
Produção de resenhas	01	04
Relatório sobre vídeo assistido	01	03
Participação em debates	01	03
Sínteses compreensivas	-	01
Análises críticas	-	01
Questionário com consulta	01	-

E se, conforme mencionado pelos professores, a própria avaliação da aprendizagem caracteriza-se como um indicativo para possíveis alterações em seu planejamento para as aulas de Psicologia, a tabela abaixo vem apontar justamente a que motivos os professores atribuem tal necessidade de modificação do planejamento. Verifica-se que, embora apontados de forma diferente, tanto em 2000 quanto em 2006, os motivos que receberam maior ênfase por parte dos professores indicaram a consideração dos alunos, seja no tocante as propostas por estes realizadas (2000), na adaptação dos conteúdos às características ou disponibilidade do grupo, ou, ainda, ao verificar que os alunos não dispunham do referencial necessário para subsidiar o tema a ser trabalhado (2006). Observando-se a tabela seguinte, podem-se constatar outras razões elencadas pelos professores para a alteração de seu planejamento para as aulas de Psicologia.

TABELA 19
Motivos que refletem na modificação do planejamento das aulas dos
professores de Psicologia nos Cursos de Magistério

Motivos que refletem na modificação do planejamento das aulas	2000	2006
Adaptação dos conteúdos às características das turmas	-	02
Mudança na estratégia em função da disponibilidade dos alunos	01	02
Ao verificar necessidade de resgatar conteúdo que subsidie o tema a ser tratado	-	02
Frente à necessidade de complementação do conteúdo	-	01
Quando a turma não responde aos objetivos traçados	-	01
Frente a propostas feitas pelos alunos	03	01
Atualidades importantes	02	-
Troca de horário	01	-
Problemas de relacionamento com a turma	01	-
Problemas com o material didático	01	-
Cansaço	01	-
Falta de tempo de aula	01	-
Problemas disciplinares dos alunos	01	-
Ansiedade, euforia, dispersão	01	-

O cenário aqui apresentado nos permite verificar o movimento que se observa no ensino de Psicologia, tanto no que diz respeito às mudanças sofridas na forma como os professores dos dois períodos distintos (2000 e 2006) planejam quanto na própria prática dos professores que lecionavam em 2006, na busca da adequação dos conteúdos à realidade com a qual se deparam em sala de aula, sem com isso simplificar a Psicologia, mas potencializá-la para que possa ser melhor compreendida e aproveitada por seus alunos, futuros professores.

3.3.5 Como os professores percebem a importância da Psicologia na formação dos alunos dos Cursos de Magistério

A fim de compreender a importância atribuída pelos professores aos conteúdos de Psicologia para a formação do seu aluno, futuro professor, buscou-se informações junto aos mesmos, tanto no momento de aplicação do questionário, quanto na realização das entrevistas. Neste último caso, indagou-se, também, a respeito de como os mesmos apresentam a disciplina ao aluno, na 3ª série do Curso

de Magistério, uma vez que para a maioria é uma disciplina nova, tendo em visto que na região metropolitana de Florianópolis ela não é contemplada no Ensino Fundamental, em escolas da rede pública, tampouco do Ensino Médio regular.

Tendo em vista tal consideração, professores como **B** referem esta como sua principal dificuldade:

No primeiro momento, para mim, é muito difícil falar de Psicologia. Eu tenho muita dificuldade de falar de Psicologia prá quem não conhece Psicologia. [...] Que é falar da Psicologia, que é uma coisa tão abstrata, e também um pouco da ciência, e um pouco dessa história, dizer quais são os objetos e aí, vai ver que o objeto é a subjetividade, que é a psique, que é o comportamento... E aí fica tão bagunçado na cabeça deles, delas, e que eu tenho me policiado sobre isso. Assim, todo final de ano a primeira coisa que eu penso é isso: Que estratégias eu vou utilizar no próximo ano para apresentar? Os dois primeiros textos, mesmo, eu trabalho em cima disso, que é a apresentação da disciplina propriamente dita. Nas principais correntes, as que “têm mais força”... E aí é que a gente mergulha, né? Nessa história e no produto em si. (B).

Contudo, apesar da dificuldade que constatada, **B** pontua que vem recebendo um *feedback* positivo dos alunos do curso, principalmente ao se deparar com os mesmos na 4ª série e observar o quanto se apropriaram dos conceitos pertinentes à disciplina.

Também se percebe que diversas estratégias são adotadas pelos professores para a introdução da disciplina. A professora **A** faz esta abordagem contextualizando a Psicologia em diversas áreas, assim como procura, também, resgatar o mau uso desta ciência em algumas situações:

Eu, a princípio, eu peço para elas me dizerem, para elas o que é a Psicologia, para que serve a Psicologia? Então elas vêem a Psicologia como uma área médica, clínica, né? Aí, a gente estuda todos esses tipos de Psicologia. A Psicologia na área escolar, na área médica, comercial, pra que serve? Em alguns textos, né? E eu coloco pra eles que a importância da Psicologia é pra ti compreender como o ser humano se desenvolve na questão da aprendizagem; como que ele aprende e apreende os conteúdos; como isso ocorre. [...] Por muito tempo a psicologia serviu para rotular as pessoas, mas hoje já tem outras possibilidades, né? E é nesse sentido que eu tento apresentar, mostrando também as falhas que a psicologia teve ao longo da história dela, mas que hoje existem algumas leituras, algumas possibilidades que podem mudar essa trajetória da Psicologia de uma forma positiva. (A)

Estratégia interessante é uma daquelas mencionadas pela professora **F**, ao sugerir que os alunos façam uma pergunta à disciplina de Psicologia, o que vai interferir na própria elaboração/aplicação do programa de ensino:

Olha, é... Tem diferentes estratégias, assim. Mais práticas e dinâmicas, né? Do que teóricas. Uma estratégia muito interessante é a proposta, o pedido de que elas que façam uma pergunta à essa disciplina. [...] Muitas vezes o objetivo já é alterado a partir das perguntas, que são perguntas singulares, assim, são perguntas próprias, né? Inclusive, eu deixo isso bem claro: que a pergunta delas deve levar em conta o que elas pensam, o que elas imaginam, o que elas desejam aprender a partir do imaginário que elas têm do que se pode aprender em Psicologia. (F).

O questionamento a respeito das contribuições que os professores acreditam que a Psicologia possa prestar no tocante à formação docente foi feito tanto nos questionários aplicados em 2006 quanto em 2000. Em ambos os momentos o conhecimento a respeito da aprendizagem foi citado. Outros aspectos enfatizados podem ser observados no quadro abaixo:

2000	2006
<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de novas teorias de aprendizagem e desenvolvimento; - Conhecimento e respeito à diversidade humana; - Reflexão acerca de questões cotidianas do comportamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuição quanto ao conhecimento de formas e teorias de aprendizagem; - Maior compreensão dos educandos; - Imprescindibilidade da perspectiva multidisciplinar.

Quadro 3: Contribuições que os professores das disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério atribuem à Psicologia na formação docente

O depoimento de **D** cita a contribuição desta disciplina para a melhor compreensão do sujeito, o que é enfatizado pelos demais professores, conforme se poderá verificar nos depoimentos a seguir:

Eu acho que a Psicologia, ela contribui para o fato de uma discussão bastante aprofundada, assim, de diferentes perspectivas sobre conceitos que são fundamentais na Educação. Conceitos que são compartilhados, por exemplo, o desenvolvimento, a aprendizagem. [...]. Então, acho que talvez a Psicologia também consiga ajudar a fazer essa ponte, de mostrar que o sujeito é mais amplo, que ele tem toda uma história anterior, que tem outros espaços de constituição que não são a escola e que estão relacionados à escola, que não tem como a gente separar, né? (D).

Eu penso que seria o seguinte: o professor olhar a criança, o aluno, como ser humano. Eu acho que nesse sentido vai estar contribuindo. Que o ser humano é feito de emoção, o ser humano, ele tem toda uma estrutura social, cognitiva, ele não é uma “coisinha” que está ali na frente. Então, é olhar o ser humano como ser humano, em muitas possibilidades. [...] Eu penso que nesse sentido a psicologia está contribuindo. Não aquela coisa de QI, como era antigamente, mas no sentido de que existe possibilidade, sim. Não depende só de ti, existe uma conjuntura social ao teu redor, mas tu tens o teu papel, sim. [...] A tua atitude como profissional, ela é muito importante. Muito diferente de um mecânico, que se ele não arrumou um carro, o cara vai lá em outra oficina e arruma, porque é uma máquina; mas o ser humano não é uma máquina. Acho que ver o ser humano como ser humano é o ponto que faz a diferença em ti e como profissional. Não importa a forma que tu vais trabalhar em sala de aula, o livro que tu vais adotar, o teu olhar para o outro, eu acho que é o que vai fazer a diferença na tua prática. (A).

Percebe-se, no depoimento de **A**, o quanto a professora ressalta a importância da Psicologia na compreensão do educando e, por conseguinte, no processo de formação docente. Esta fala encontra eco nas palavras de **B** e de **F**:

Vou falar pela Psicologia que eu ensaio a fazer atrelada à formação docente. [...] Eu acho que é a primeira pergunta, a primeira questão que me ocorre, é que ela me fez pensar as humanidade. É isso. Estou trabalhando com pessoas, com gente, né? Pensar que é com esse público, essas pessoas, contemplar a dimensão do humano e a partir dessa compreensão, ir humanizando um pouco. Mas, não é essa humanização piegas, romântica... Não. Mas é numa dimensão complexa, que está intimamente, mas intimamente, associada à dimensão aos cuidados com a vida, com a vida humana. Então, a Psicologia, hoje, me ajuda a pensar isso. No processo de formação, a grande, vamos dizer, o grande enfoque da Psicologia que tem que dar é isso, né? Todas as nossas leituras, todas as nossas palestras, as nossas discussões, as diferentes correntes da Psicologia, que a gente discute, as diferentes idéias, conceitos, enfim, elas não podem estar desassociadas dessa compreensão maior, esse objetivo maior, que é o comprometimento da Psicologia com o cuidado da vida, com a potencialização da vida humana, a questão da humanidade. Eu acho que parece muito aberto, mas por um ponto, é para isso, né? A educação, a Psicologia está aí para ampliar, mesmo. Fazer com que esse outro se eleve ao mais alto das suas possibilidades. Eu acho que é um pouco nessa direção que eu tenho que dar um enfoque, na Psicologia na formação dos professores. (B)

Olha, eu tenho sentido que é muito importante, assim. E esse é um feed-back que eles próprios dão, né? [...] Os depoimentos que eu ouvi, as falas que eu ouvi ao final desse ano das alunas, é... Coisas do tipo assim: “Puxa, eu não sabia como entender certas situações,

das crianças, e agora, para mim, é tão possível pensar sobre isso!”. Não exatamente assim, com essas palavras. Claro, isso não é mágica, não é um ano escolar estudando Psicologia, mas, assim, parece que sensibiliza muito. Abre os olhos para essa questão da relação, da importância do vínculo. E, fundamentalmente, é de como elas se vêem no seu processo de aluna e tornar-se professora. Eu acho muito importante. (F).

Outros professores também ressaltaram a contribuição que a Psicologia presta no sentido de favorecer a compreensão do sujeito educando:

Eu acho que o professor que não tem um pouquinho de Psicologia tá fadado ao fracasso. Hoje a Psicologia está inserida em todos os seguimentos da sociedade e, como professor, eu acho que deveria todo o professor de Filosofia, de Sociologia, de Geografia, de História, ter uma formação na Psicologia, porque é como se entende o ser humano. Você não vai entender o ser humano se você não tiver conhecimento psicológico. [...] É importante e fundamental. (E).

Eu percebo a Psicologia, realmente, como muito importante. Principalmente para o professor na relação dele com o seu aluno, seu educando. [...] Estou falando da relação com a compreensão do educando. A Psicologia oferece subsídios totalmente importantes para compreender aquele ser, aquele outro ser que tá ali. E é nesse sentido que eu acho importante. (C).

Uma vez explicitada a relevância da Psicologia no processo de formação docente, finaliza-se, então, com uma menção ao alerta feito por **D**, no sentido de ater-se a uma não simplificação desta ciência ao se procurar atender as ansiedades dos alunos empregando os conceitos de maneira “pronta”, mas de contribuir, de uma forma mais complexa, para uma formação crítica do professor:

Acho que a Psicologia teve esse período constante de simplificar, né? De pontuar muito essas questões, essas teorias de aprendizagem, em dicas que como ela deve... E muito, às vezes, nessa necessidade de simplificar, a gente acaba caindo. Mas, também tem essa possibilidade de ampliar a discussão, de trazer um valor mais crítico, mesmo. Da constituição do sujeito, mesmo, de uma forma mais geral para dentro da sala de aula, vendo a escola como um espaço da constituição do sujeito. (D).

O presente capítulo teve o propósito de apresentar o contexto em que vem se situando o ensino de Psicologia nos Cursos de Magistério da Região Metropolitana de Florianópolis para, então, favorecer o entendimento de como criança e infância

figuram nessas disciplinas, seja a partir dos programas de ensino ou dos próprios depoimentos dos professores, objetivo do capítulo seguinte.

4 A CRIANÇA E A INFÂNCIA NAS DISCIPLINAS DE PSICOLOGIA NOS CURSOS DE MAGISTÉRIO

“Conhecer as teorias pode (trans)formar o olhar do educador. Com relação às crianças, às imagens de criança, e com relação às próprias teorias. Mas há que discutir com os teóricos, há que problematizar, que argumentar. E aí, podemos dizer que o lugar de tensão ocupado pelo educador possibilita que nem as posições teóricas se cristalizem, nem as crianças sejam imobilizadas em imagens e enquadradas em teorias” (SMOLKA, 2002, p.124).

Nos capítulos anteriores, tratamos das perspectivas teóricas que, em distintos momentos históricos, se dedicaram ao estudo da criança e da infância e como tal temática foi trabalhada na formação de professores ao longo da história do estado de Santa Catarina. Cabe, agora, delinear, especificamente, como os temas criança e infância caracterizam-se atualmente nas disciplinas de Psicologia nos cursos de formação de professores na modalidade Ensino Médio, na região metropolitana de Florianópolis. O foco é compreender como tais idéias são entendidas e postas em prática pelos professores dessas disciplinas na sua atuação pedagógica. As fontes consideradas foram: os programas de ensino das disciplinas de Psicologia; o questionário aplicado junto aos professores; e as entrevistas realizadas com os mesmos.

4.1 Temas contemplados nas disciplinas de Psicologia

Ao início do ano letivo, é comum nas escolas a elaboração e apresentação, por parte dos professores, dos programas de ensino das disciplinas, constituindo-se estes em instrumentos que têm a função de prever a organização sugerida para o desenvolvimento das mesmas no decorrer daquele período. Nesse sentido, os programas costumam apresentar a ementa da disciplina, seus objetivos, conteúdos previstos, estratégias de ensino e avaliação, cronograma e bibliografias – em consonância com a orientação teórica adotada pela Secretaria de Educação do

Estado, no caso, histórico-cultural. Os programas disponibilizados pelos professores de Psicologia que participaram dessa pesquisa evidenciaram semelhança com este modelo, em sua maioria, porém não de forma rígida e, em algumas ocasiões, até seguindo configurações bem distintas, como um formato de “roteiro”, conforme se pode observar nos anexos. Contudo, sempre na intenção de apresentar ao que se propuseram as disciplinas de Psicologia naquele período.

Na observação dos programas de ensino, percebeu-se uma característica comum entre eles: não são apresentadas, de forma explícita, as concepções de infância ou de criança. Elas aparecem relacionadas, na maioria das vezes, a temas como desenvolvimento humano, ludicidade/ brincadeira, relações e diferenças no contexto escolar, necessidades especiais e Estatuto da Criança e do Adolescente.

A ênfase no desenvolvimento infantil, característica das influências intelectuais presentes na Psicologia no final do século XIX e início do século XX, que aqui já foram mencionadas conforme Leite (1972), ainda demarca uma enfática presença nas disciplinas de Psicologia. Contudo, o desenvolvimento da criança não parece estar sendo tratado sob o enfoque puramente “maturacional”, como observaremos a seguir.

Ao trazer à tona o tema “desenvolvimento humano”, os professores enfatizam características relacionadas ao desenvolvimento infantil e, em algumas situações, remeteram-se especificamente a determinados teóricos que discutem a interação sujeito e meio ambiente como Piaget e Vygotsky, sob diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas.

A ênfase nos aspectos relacionados ao desenvolvimento humano está presente no conteúdo programático sugerido pela Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998) na 3ª série, figurando nas três unidades que compõem o programa: principais escolas psicológicas e seus teóricos, contextualizados historicamente em suas ações na educação, a partir do entendimento da relação do desenvolvimento com a aprendizagem (na unidade “A construção do conhecimento psicológico”); desenvolvimento e a aprendizagem: a zona de desenvolvimento proximal (na unidade “As categorias da Psicologia Histórico-Cultural”); e relações entre desenvolvimento e aprendizagem (na unidade “As categorias da Psicologia da Infância”).

Percebe-se que, embora não necessariamente especificada nestes termos, a criança é contemplada à luz de seu desenvolvimento, em sua relação com a

aprendizagem, sendo tal relação analisada, conforme indicado pela Proposta Curricular, no bojo de teóricos que proponham uma Psicologia Histórico-Cultural, como Vygotsky ou, ainda, que trate de uma Psicologia da Infância, como Wallon. Considerar tal relação nessa perspectiva implica compreender a criança como um sujeito histórico e social, cuja inserção na cultura deixa marcas na constituição do seu psiquismo e promove o processo de desenvolvimento.

Os programas de ensino disponibilizados pelos professores evidenciam a contemplação deste tema, em alguns casos, no último bimestre da 3ª série, pressupondo, dentre outros, os seguintes objetivos: “Quais são e como caracterizar os principais períodos do desenvolvimento humano, segundo Piaget; Como acontece o desenvolvimento humano na teoria de Piaget; Qual a importância da abordagem sócio-histórico-cultural de Vygotsky; Conceituar e definir qual é a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, segundo o entendimento de Vygotsky”. Ou, ainda, conforme outro professor, junto à 4ª série do Magistério, ao trabalhar o seguinte tema: “A teoria do desenvolvimento humano: A teoria do desenvolvimento humano de Jean Piaget; O enfoque interacionista do desenvolvimento humano – Vygotsky”. “A criança enquanto ser em transformação” é também considerada por outro professor no programa de ensino estabelecido para a 4ª série, pressupondo os seguintes pontos para enfatizar as distintas correntes teóricas que se dedicaram às sobre as concepções de desenvolvimento: “A concepção Inatista; A concepção Ambientalista; A concepção Interacionista: Piaget e Vygotski”. Nesse caso, é contemplada toda uma especificação referente às teorias destes dois últimos autores no tocante ao desenvolvimento infantil.

Conforme as observações feitas a respeito dos programas de ensino dos professores, constata-se que a ênfase sobre o desenvolvimento humano tem sido contemplada de acordo com o que sugere a Proposta Curricular, relacionando-o com as questões pertinentes à aprendizagem. Embora não figurem de forma a favorecer um enfoque maturacionista, conforme observado anteriormente, a mera observação dos programas de ensino não nos permite, contudo, perceber se estes alcançam, efetivamente, a sugestão de Jobim e Souza (1996), que propõe a re-significação da Psicologia do Desenvolvimento, na busca de uma ruptura com a explicação sobre o desenvolvimento humano como decorrência de fatos naturais, na tentativa de compreendê-las como entidades produzidas socialmente.

Identificou-se em apenas um programa de 3ª série a contemplação do tema “desenvolvimento humano” proposto a partir de suas características e influências de cada fase, com enfoque mais “etapista” e sem especificação de abordagem teórica que subsidiará a proposta de trabalho, contemplando desde a “fecundação”, até a “terceira idade ou idade senil”. Os depoimentos dos professores, na sua grande maioria, evidenciam a consideração desses sujeitos contextualizados, respeitados em suas características relacionadas à ambiência social de onde provém, e sem o caráter de desqualificação, transitoriedade ou imperfeição, tão comumente associado às teorias desenvolvimentistas trabalhadas a partir do século XIX.

Embora presente com tal especificação em apenas um programa de ensino, outro item evidenciado pelos professores diz respeito à ludicidade/ brinquedo, ao considerarem sua presença e função na infância. No programa de ensino em questão, destinado à 4ª série, contempla-se “o papel do brinquedo no desenvolvimento”. Pode-se supor que, embora não especificado nesses termos pelos demais professores, o tema em questão seja tratado junto a temas relacionados ao desenvolvimento infantil, uma vez que a ludicidade constantemente aparece associada à infância. A relação entre criança, jogo e brinquedo já foi tratada nesta pesquisa a partir de Quinteiro (2002). Ressalta-se, ainda, que o tema em questão é também contemplado no conteúdo programático sugerido à 4ª série, pela Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, em sua versão de 1998. Neste caso, é enfatizada a importância do jogo para o desenvolvimento infantil dentre os diversos itens que compõem o tema “A construção histórica do processo de interação social na família, na escola e na comunidade”. Também na versão da Proposta Curricular, em 2005, ao tratar de Educação e Infância, é ressaltada a função da ludicidade ao ser destinado um tópico exclusivamente para referir que não há “nada mais sério do que criança brincando” (SANTA CATARINA, 2005, p. 52). Assim, é afirmada a importância da brincadeira e do brinquedo para o desenvolvimento, uma vez que “a infância é uma etapa fundamental na vida para aprender e brincar” (SANTA CATARINA, 2005, p. 49).

Já os professores, ao discutirem aspectos como as relações e diferenças no contexto escolar (também preconizadas na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina), contemplaram temas que implicam considerar as especificidades e particularidades das crianças, sobretudo no tocante às camadas sociais, raça, etnia, gênero, entre outros. No documento oficial do Estado, a importância de se trabalhar

relações e diferenças no contexto escolar é especificada na disciplina de Psicologia da 4ª série, quando se propõe, na unidade “A construção histórica do processo de interação social na família, na escola e na comunidade”, temas como relação entre família, escola e comunidade e a interação em sala de aula (neste último caso, sugerindo, também, a ênfase na integração das pessoas com necessidades especiais). Além disso, a unidade “A produção social das diferenças no contexto escolar” também sugere que se atente ao estigma e exclusão das diferenças de gênero, etnia e classe social. É possível relacionar tais temas à relevância, aqui já tratada, atribuída por Larocca (2000) à multideterminação da prática social, que apontava para a necessidade de compreensão do fenômeno educacional considerando as inter-relações entre as dimensões biológicas, psicológicas, sociológicas, filosóficas, históricas, culturais, dentre outras. Tal proposta implica, assim, na consideração desse sujeito multifacetado que se constitui a criança.

Nesse sentido, a observação dos programas de ensino nos permitiu verificar que um dos professores priorizava tais questões ao longo dos dois anos (3ª e 4ª série) em que as disciplinas de Psicologia são contempladas no currículo do Curso de Magistério. Assim, um dos diversos pontos da ementa para a 3ª série diz respeito às relações raciais na escola, contemplado no tema “A Psicologia Escolar x Categorias da Infância”. Este item, por sua vez, desdobrava-se em: relações sociais na escola; família; escola hoje; diferentes preconceitos na escola; sexualidade na escola; violência na escola. Ou, ainda, na 4ª série, ao sugerir na ementa o foco na produção social das diferenças no contexto escolar, problematizava tais tópicos em duas unidades, a saber: uma que se destinava, especificamente, ao trabalho a respeito do desenvolvimento do juízo moral, das relações de gênero na escola, das relações raciais na escola, e da produção das diferenças no contexto escolar; e outra que tratava do estigma e exclusão das diferenças de gênero, etnia, raça, classe social, das dificuldades de aprendizagem, do desenvolvimento psicosssexual, da sexualidade como um fenômeno social, histórico e antropológico. Outro professor, que organizava seu programa de ensino sob a forma de um roteiro, sem especificação das séries, também priorizava, dentre os tópicos contemplados, o seguinte: “Diversidade étnica, de gênero, de idade”. Nesses exemplos, figura consideração contemplada na Proposta Curricular de 2005 quando trazem a

colaboração de Sarmiento e Pinto (1997)³¹, ao enfatizarem a necessidade de tratar da criança como ser simultaneamente singular e social, pensando em sua homogeneidade e heterogeneidade, evitando negar sua individualidade, bem como o contexto no qual se insere.

Em um dos programas de ensino, também se verificou a presença em uma unidade do programa de ensino para a 4ª série do tema “Sexualidade humana”, abarcando os seguintes desdobramentos: Sexualidade: nossa (dês)conhecida; Psicologia e o estudo da sexualidade humana; desenvolvimento da sexualidade; restrições à sexualidade; introdução aos problemas sexuais: masturbação e homossexualidade; educação sexual e co-educação; manifestações sexuais e prevenção dos problemas. Neste último caso, observa-se a presença de algumas questões que nos deixam algumas interrogações quanto à forma como foram trabalhadas, como os itens “restrições à sexualidade” ou a categorização dos tópicos “masturbação” e “homossexualidade” entre “problemas sexuais”. Nesse sentido, cabe questionar, por um lado, até que ponto ao tratar das diferenças no contexto escolar, determinados enfoques não contribuem para sua exacerbação, dependendo da forma como as tratam. Por outro lado, ao discutir sua contextualização e problematização, é inegável a contribuição que tal proposta traz à idéia da sexualidade considerada enquanto “fenômeno social, histórico e antropológico”. A questão é que, ao se trabalhar as diferentes manifestações e relações presentes no que diz respeito à sexualidade, etnias, camadas sociais, e outros assuntos, tem-se como referência uma concepção de infância e de desenvolvimento que não são neutras, mas que dependem das concepções construídas por cada professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional e que repercutem diretamente sobre a forma como cada um irá contemplar tais questões no trabalho com os estudantes e, por conseguinte, como seus alunos, futuros professores, se relacionarão com as mesmas em sala de aula.

Também figura entre os conteúdos sugeridos pela Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, bem como nos programas de ensino dos professores de Psicologia, o tema “As necessidades educativas especiais no contexto escolar (processo de aprendizagem)”, enfatizada por aquela como a unidade final de

³¹ SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo Conceito, delimitando o campo. In: **As crianças**: contextos e identidades. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. Portugal. dez. 1997:07-30.

trabalho da 4ª série, relacionando as dificuldades de aprendizagem, as deficiências auditiva, visual, física e mental, bem como distúrbio global de desenvolvimento – transtorno de comportamento. Ao ser enfatizada tal questão pelos professores de Psicologia, abre-se a perspectiva para discussão acerca das peculiaridades de cada criança, ao abarcar as deficiências, dificuldades, defasagens e distúrbios. Em grande parte das vezes, as deficiências são contempladas especificamente, conforme também sugere o conteúdo programático da Proposta. Um dos professores, em seu programa de ensino, observa que tal item deverá ser trabalhado sob a forma de palestra, englobando as deficiências mental, física, auditiva, visual, bem como a integração dos portadores de deficiências e suas implicações. Outro professor contempla os mesmos itens, no programa da 4ª série, incluindo as dificuldades de aprendizagem entre as necessidades educativas especiais na escola. Além da priorização destes temas, figura, também, entre os objetivos estabelecidos nos programas de ensino, a identificação de causas e conseqüências do transtorno de comportamento e sua interferência na aprendizagem do aluno. Um dos programas, contudo, destina uma unidade da 4ª série para tratar detalhadamente da inclusão escolar. Ressalta-se que, neste caso, trata-se de um professor que desenvolveu sua pesquisa de Pós-Graduação sobre o referido tema e que, ao contemplá-lo em seu programa de ensino, estabelece os seguintes tópicos: Portadores de Necessidades especiais (tratando de sua história, classificação e evolução no atendimento; história da inclusão no Brasil; critérios para conceituação destas crianças; diferença entre Inclusão e integração; principais causas da deficiência; percentuais de incidência na população segundo critérios da OMS; e classificação e caracterização da população PNE); Portadores de necessidades especiais e as leis Brasileiras; Pesquisa na cidade de Florianópolis; Experiências de inclusão escolar em outros países; Caminhos pedagógicos da educação inclusiva; Proteção Legal do Portador de Necessidades Especiais. A especificação de tal tema em tamanho desdobramento provavelmente deve-se à especialização do professor em questão. Contudo, esta é uma das questões presentes nos programas de ensino que se encontra de forma mais semelhante àquela sugerida pela Proposta Curricular.

Pensa-se que a contemplação das necessidades educativas especiais no contexto escolar nos programas de ensino de Psicologia, seja uma das formas de nos levar à reflexão a respeito da infância em sua multiplicidade, o que vem ao

encontro do que já nos colocava Demartini (2002), ao ressaltar a necessidade de se enfatizar a diversidade de vivências entre as crianças. Claro que as características peculiares às deficiências, dificuldades e distúrbios que acompanham determinadas crianças em suas vidas e muitas vezes só vêm a exacerbar-se na vivência escolar, contribuíram para toda uma experiência da infância de forma peculiar a cada um desses sujeitos. Assim, mais uma vez pontua-se a contribuição de Demartini (2002) que nos mostra a importância de se considerar os *diferentes tipos de criança e de infância*, não num sentido discriminatório, mas de ampliação dessa concepção, em toda sua diversidade.

Também está presente, entre os programas de ensino analisados, a discussão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, constatando-se, então, uma aproximação à concepção mais recente existente na área educacional de criança enquanto sujeito de direitos. Conforme já apontado no segundo capítulo, embora o foco na criança como sujeito de direitos ainda não fosse tratado na Proposta Curricular de 1998, verifica-se na edição de 2005 o quanto essa questão é enfatizada, ao trabalhar educação e infância entre os estudos temáticos. A Proposta Curricular de 2005 vem prestar sua contribuição à reflexão da criança na condição de sujeito de direitos, trazendo à baila a Declaração dos Direitos da Criança – Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Constituição Federal (1988), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), bem com o a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n.º 9.394 (1996) para justificar a preconização desta questão e, a partir daí, ressaltar a imprescindibilidade da construção de uma proposta pedagógica condizente com tais direitos dentro das instituições escolares, buscando a articulação entre prática pedagógica, família e comunidade. Ao se tratar da infância no primeiro capítulo, também se atentou a tal questão, conforme indica Nunes (2005), que observou a necessidade de atenção para que criança e adolescente não se tornem objetos de ações disciplinares ou repressivas que desrespeitem seu desenvolvimento ou direitos. Nesse sentido, a autora adverte para a necessidade de repensar a formação continuada e capacitação de todos aqueles que atuam junto à criança e ao adolescente.

É interessante ressaltar que, embora esse não se constitua num tema específico da Psicologia, percebeu-se a preocupação dos professores com tal questão, quando priorizam, em seus programas de ensino, temas que vem ao

encontro da garantia de tais direitos, advertindo para a atenção a tópicos que estabelecem, ainda que indiretamente, relação com o mesmo, como “abuso sexual”, “violência na escola”, “maus tratos”, “assédio moral”, “Responsabilidade da Família – da escola – da sociedade e das instituições (Conselho Tutelar e Promotoria) – APÓIA³² E APOMT³³”.

A atenção para a importância da contextualização histórica acerca da infância não está explícita nos programas de ensino, embora tenha se observado, na forma como os conteúdos são contemplados, certa compreensão da criança como sujeito sócio-histórico-cultural, que apresenta especificidades em seu desenvolvimento, sendo sujeito de direitos e também produtora de cultura (em consonância com o já colocado no segundo capítulo, quando se tratou dos documentos que compõem a Proposta Curricular do Estado).

Fica evidente, então, que os programas de ensino elaborados pelos professores das disciplinas de Psicologia nos cursos de Magistério, embora não representem reproduções do conteúdo programático sugerido pela Proposta Curricular do Estado, acabam, à sua maneira, seguindo as diretrizes estabelecidas pelo documento e, até mesmo, transpondo alguns limites por este delineados.

4.2 Caracterização da infância pelos professores de Psicologia

Tanto na aplicação dos questionários quanto nas entrevistas, os professores tiveram a oportunidade de explanar, direta ou indiretamente, acerca de suas concepções de criança e infância. Com o propósito de relacionar as informações obtidas nos depoimentos com o que se verificou nos programas de ensino, apresentam-se, primeiramente, indicações a respeito de como os professores referiram abordar tal questão na disciplina de Psicologia.

Ressalta-se que todos os professores afirmaram tratar da infância nas disciplinas de Psicologia. Diferem, portanto, na maneira como trabalham tal questão, bem como nas concepções que embasam seu trabalho. Assim, há professores que

³² Programa catarinense de combate à evasão escolar que tem como instrumento principal, o “Aviso Por Infrequência de Aluno – APÓIA”.

³³ Programa catarinense de combate à violência contra crianças e adolescentes, denominado “Programa de Aviso Por Maus Tratos – APOMT”.

pontuam o momento específico em que tal assunto adentra o programa (“quando abordo a questão da aprendizagem e do desenvolvimento humano”, conforme **C**). A inserção do tema na perspectiva desenvolvimentista também foi apontada por **E**, que, ao ser indagado a este respeito, referiu abordar a infância “como um ser em desenvolvimento”. Conforme já pontuado anteriormente, a infância ainda é constantemente atrelada à idéia de desenvolvimento, dentro da Psicologia.

Outros, como **A**, reconhecem a infância como “a base de trabalho da Psicologia” e afirmaram intercalá-la com os demais conteúdos: “Se estou trabalhando um tema específico, já estou trazendo a infância”. Para **D**, a infância não é um tema para o qual se destina um momento específico, assim como também não está atrelado exclusivamente à abordagem do desenvolvimento humano: “A questão da infância permeia todas as discussões feitas ao longo do Magistério. Ao discutirem-se diferentes concepções de desenvolvimento e aprendizagem a definição de infância aparece”. Este professor ainda enfatiza que “a forma como ensinamos revela a idéia que temos de infância”.

Também se verificou a intenção em procurar desconstruir a lógica temporal-linear sob a qual a infância é tratada em muitas das leituras que se faz nos Cursos de Magistério, como pontuou **B**: “Colocar em suspensão, no entanto, sem tirar a legitimidade”. O mesmo professor ressaltou ainda que

talvez esses autores [que subdividiram a infância] tentaram sistematizar didaticamente. Mas o que se tem feito com essas leituras é algo muito sério. E quando não se “encontra” a criança nesse “roteiro”, ela se torna alvo de processos psicopatológicos e marginalizantes. (B).

Observa-se, nesse depoimento, a preocupação em não reproduzir o que por tantos anos figurou junto à Psicologia do Desenvolvimento, ao se estabelecer categorias seqüenciais que determinavam normatizações acerca de um desenvolvimento linear, padrão e universal a partir do qual se determinava o que enquadrava num perfil de “normalidade”, acarretando na exclusão / segregação / estigmatização daqueles que não correspondiam a este “roteiro”.

A contextualização sobre as necessidades inerentes à infância foi enfatizada por **F**, que mencionou tratar o tema “com um olhar crítico e construtivo sobre as reais necessidades do sujeito nesse momento de vida”. Constata-se, desse modo, o quanto criança e infância estão presentes no planejamento desses professores para

as disciplinas de Psicologia no processo de formação de professores, ainda que as justificativas para abordar tal tema sejam ilustradas das mais diversas formas.

Quando indagados sobre o que caracteriza a infância, observou-se que apenas um dos professores, **E**, delimitou-a até uma determinada faixa etária (“idade entre 0 e 9 anos”). Outros professores a caracterizaram como um período específico (“um período da vida do ser humano...” ou “uma etapa da vida...”). Percebeu-se, também o cuidado em não delimitá-la, em pronunciamentos como “além dos 10 anos”, de acordo com **A**, ou ainda, “entendo a infância como não uma seqüência ou série, mas uma espécie de estado passageiro (...), não tem fixidez”, conforme **B**. A multiplicidade da infância, já enfatizada ao se tratar dos temas priorizados no ensino de Psicologia, também foi considerada, pelo mesmo professor, que preferiu não fixá-la a um certo limite de idade: “podemos falar de infâncias”.

As especificidades da infância não deixaram de ser consideradas pelos professores, que a mencionaram como período “com características próprias”. E, ainda, sua relevância e a necessidade de atenção à mesma foram enfatizadas nas seguintes considerações: “É nela que se coloca a estrutura do ser humano. É, portanto, a fase sobre a qual devemos ter atenção máxima”, como afirmou **C**; ou conforme **F**: “Um momento em que o ser humano necessita ser acompanhado e acolhido nas suas necessidades biopsicossociais para crescer, aprender e desenvolver-se”. E, ainda, de acordo com **A**: “O espaço de maior possibilidades que um profissional tem para trabalhar (...). É na infância que se tem os maiores traumas e os maiores impulsos, possibilidades. É o momento de acreditar naquele sujeito, ser humano rico em possibilidades”.

Também foi possível observar, junto aos entrevistados, a maneira como compreendem e justificam para os alunos, futuros professores, a importância de estudar a criança e a infância.

A minha, a [...] prática delas [das alunas do Curso de Magistério] vai estar, intimamente articulada com o entendimento que elas têm de infância. O fazer pedagógico delas vai estar orientado, principalmente, para trabalhar com criança, por aquilo que elas entendem de infância. Então, se elas entenderem que infância é um tempo em que a criança não possui uma certa humanidade, né, dentro da desumanidade, que ela vai se humanizar com a experiência de adulto; se elas entenderem que a infância é um tempo da não razão, da falta de razão, elas vão entender que a infância é o tempo da falta, mesmo. Essa compreensão vai

deflagrar as práticas que vêm a suprir essas lacunas, que têm a ver com o entendimento a priori sobre a própria infância, né? (B)

E é uma coisa que eu tento destacar para as alunas, até. Que o que elas entendem por infância, o que é a criança para elas, vai aparecer na forma delas ensinarem. Porque a gente não pode separar. (D)

Está claro para estes professores, ambos psicólogos, o quanto a concepção que trazem acerca da infância se traduzirá na sua prática docente, no dia-a-dia em sala de aula. Nesse sentido, a importância de estudar tal questão está intimamente articulada ao próprio fazer docente. Pois, conforme Narodowski (2001), o ser criança e o ser aluno correspondem a um mesmo ser. Assim também preconiza Sacristán (2005), ao referir que “a infância construiu em parte o aluno, e este construiu parcialmente a infância” (SACRISTÁN, 2005, p. 14). Desse modo, tal entendimento vem ao encontro da própria intenção desta pesquisa, uma vez que se pressupõe que a maneira sob a qual os professores compreendem a criança por detrás do aluno interfere nos desdobramentos de sua ação profissional junto a este.

A maneira com que trabalham tal tema se dá de formas distintas, mas é comum entre alguns professores referir que ele permeia toda a discussão feita nas disciplinas de Psicologia, embora com maior enfoque na 3ª ou 4ª série, de acordo com cada professor.

De algum modo, a gente já trabalha a temática da infância, paralela, desde o primeiro momento, da entrada deles, do advento, da entrada deles no curso. Por isso começa lá, nas teorias do desenvolvimento. [...] Mas o tema, mesmo, como a gente vai estudar a temática, a história, a dimensão antropológica, sociológica, cientológica, filosófica da infância, que é esse enfoque que eu tento dar para a infância, né? Não é apenas um ponto de vista psicológico; eu tenho que fazer essa interface. [...] Isso eu faço no quarto ano, no quarto ano do Magistério. Mas, a gente faz toda uma retrospectiva, a gente vai estudar um pouco da história da infância, cada momento histórico, basear nas concepções que se tinha, quais os sentidos de ter uma compreensão de infância, daquele modo, naquele momento...(B)

Olha, eu não trabalho muito separado isso. Até porque eu vejo criança, criança o tempo todo, né? (A)

Eu acho que isso aparece, [...] que permeia toda a discussão, [...] quando eu to falando no desenvolvimento, aprendizado, que são os dois temas básicos do terceiro ano. (D)

No quarto ano, já no início do ano. No início porque, porque eles têm feito, já, alguma coisa de estágio. Então eles já têm uma experiência de um ano e no quarto ano o estágio - não sei se você sabe, mas no quarto ano é que se intensifica o estágio. [...] Da infância, aí, vem... Vem uma discussão um pouco ampla, uma discussão mais ampliada, no sentido, assim, do que é a infância e como a infância está sendo vivida hoje. Como a criança está... Quais são os espaços do lúdico, por exemplo? (C)

De fato, observa-se que diversos dos temas contemplados pela Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, tanto na 3ª quanto na 4ª série do Magistério, apresentam estreita relação com a criança e seu desenvolvimento, bem como com a infância. E isso se dá independentemente da formação do professor que leciona as disciplinas de Psicologia, sejam psicólogos ou não.

A maneira como cada qual o fará passa, contudo, pela influência da formação que este professor recebeu: suas influências teóricas, suas práticas profissionais. E, neste último caso, percebeu-se uma distinção entre aqueles professores que têm ou tiveram experiência anterior junto à escola, sobretudo lecionando também para a Educação Infantil e/ou Séries Iniciais, daqueles que nunca o fizeram. Essa questão sobressaiu-se à própria área em que o professor de Psicologia tinha formação. Em outras palavras, mais do que meramente a área de formação do docente, percebeu-se que a relação desta com as práticas profissionais já vivenciadas vêm a imprimir maior qualidade no ensino de Psicologia, sobretudo quando se observou a experiência desses professores junto ao ensino na Educação Infantil e/ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental. De certa forma, os professores com formação no Magistério e prática correspondente a tal formação parecem se sentir mais próximos da realidade com a qual se deparam os alunos, em sala de aula, atrelando as aulas de Psicologia a exemplos decorrentes das próprias vivências profissionais:

Que a minha experiência profissional e o que eu sei hoje, se eu estiver trabalhando com as minhas alunas, elas não vão errar nisso que eu errei. Porque olhando a minha trajetória como professora tem coisas que eu me envergonho, mas eu conto às minhas alunas: "Olha, isso eu fiz assim, porque eu não sabia que era assim, mas se vocês fizerem agora, vocês vão estar conscientes de que isso é errado. E não é porque a professora A diz. Que o autor tal também fala sobre isso...". É errado. A gente tem que fazer de uma forma diferenciada. (A).

O que eu tive que aprender a fazer, também, foi o que a gente não faz, eu acho, durante a Graduação, pelo menos, e transformar os nossos conceitos em exemplos práticos. Porque isso é simplificar, muitas vezes. Tem o perigo, também, de distorcer a teoria, né? [...] Quando tu vais dar exemplos, assim, elas te pedem sempre de forma aplicada na Educação, e assim, sobre o que têm que fazer. Como eu não tenho formação no Magistério e nunca fui professora de Educação Infantil, nunca fui, também, psicóloga escolar, isso foi o que eu consegui fazer nesses dois anos, né? De conseguir me transportar para a prática delas. Elas me ajudam bastante. (D).

Nesse sentido, o que se diferencia nos fazeres desses professores diz respeito às articulações que os mesmos conseguem estabelecer entre teoria e prática, em sala de aula. Não no sentido de que haja cisão entre tais práticas, distintas, mas na consideração de que há, sim, uma diversidade dessa prática, pois a mesma também é constatada em termos de experiência e formação.

Assim, conforme indicado anteriormente, não só a prática profissional reflete na maneira como se aborda a infância nas aulas de Psicologia, como também a formação do profissional está diretamente relacionada a esta, assim como se observa no depoimento de **C**, que recebeu uma formação superior religiosa:

Porque eu tenho até discutido, debatido muito com os meus alunos, sobre a importância da infância como algo até bastante “sagrado”. A importância de resistir, preservar a infância, de se preservar a ingenuidade, a inocência, possibilitar que essas crianças possam extravasar na fantasia, na imaginação, na criatividade de criança, mesmo. Sem amarrá-las tanto assim a compromissos tão direcionados, tão sérios, tão específicos. (C).

A preocupação com a preservação da infância é um marco no depoimento do presente professor, perpassando sua prática de ensino em Psicologia, permeada pelo viés de sua formação. Da mesma forma como transparece o discurso do professor e psicólogo, **B**:

Eu tento complexificar o que se entende de infância, entendendo como uma experiência, como um devir. É difícil porque parece um pouco abstrata e quando eu tentar prender a infância de zero a doze, fechar aí, para que ela se torne mais compreensível, eu a limito, né? Porque a gente tem que compreender, tem que construir a compreensão de que a infância é muito mais do que fases sucessivas e subsequentes, ela é muito mais complexa. Ela envolve sentidos, ela envolve significados, ela envolve encontros, ela envolve experiências. A infância como uma experiência provisória, que não é fixa, que nem todos vivem do mesmo jeito,

nem todos experimentam do mesmo modo. [...] Então, na verdade a gente parte desse pressuposto de que não é tão preciso definir, compreender na sua totalidade, né? Que ela é sempre mais do que aquilo que a gente pensa que ela é. A infância, no entendimento último que a gente tenta fazer é que ela é um processo aberto, é uma experiência multifacética. [...] Quando eu acho que eu me dei conta, ela já não é mais, ela escapou, ela escapa. Uma experiência que escapa. (B).

Está presente, nos depoimentos de certos professores, a preocupação com a infância no sentido de seu reconhecimento e da própria criança, que ainda na condição de sujeito de pouca idade, caracteriza-se como sujeito de direitos, inclusive com o direito ao bem-estar. O que deve ser considerada e respeitada em suas características, o que também vem a interferir no próprio processo de educação escolar:

A criança te oferece muitas oportunidades de tu aprenderes com ela, tu construir conhecimento com ela. Acho que é esse preconceito que as pessoas têm de que a criança deve ser paralisada, deve ser conformada, mesmo, enquadrada. As pessoas acabam fazendo como negativo o que neles poderia ser aproveitado a favor, até, da própria questão educacional e do bem-estar, também, das crianças. Eu acho que isso não é levado em consideração, sabe? E esse é um ponto interessante, assim, porque as pessoas quando se fala em bem-estar, elas pensam em bem-estar adulto, não em bem-estar infantil. (D).

O respeito às características inerentes à infância também é ressaltado por **F**, inclusive advertindo para algumas questões presentes na atualidade que refletem, senão, já são parte do que se observa na infância atual:

Eu tento trabalhar, assim, a infância como um tema da vivência que o sujeito em desenvolvimento precisa ter para construir-se como sujeito, como, digamos assim, para construir sua subjetividade, né? E experienciar essa coisa que é particularmente da infância, que é o lúdico, que é a fantasia, que é o imaginário. Que hoje está muito, digamos assim, está muito obstruído pelo jogo eletrônico, por estar na frente da televisão, etc. (F).

A influência da mídia na formação das crianças foi enfatizada por outros professores, principalmente no sentido de contribuir para uma “adultização”, ao retirar da criança aquilo que é característico da infância, geralmente atrelado ao lúdico:

Eu acho que o que mais marca a criança hoje, é essa questão da mídia querendo que elas assinem um papel de adulto, né? São adultos em miniatura, trazendo uma sobrecarga que elas não precisariam para esse momento. No vestuário, nisso, naquilo, naquilo outro, e elas perdem aquele espaço de ser criança. [...] Porque a criança não poder sentar no chão, não poder fazer um trabalho com guache, com argila, porque vai se sujar. Então a gente está trabalhando com os pais, até a importância disso, igual aquela propaganda do sabão em pó “quem se suja, aprende”. E é verdade. Mas é o fato de que... É criança. E muitas crianças perderam isso porque o computador, a televisão, bombardeiam muito a mensagem que faz com que elas percam o melhor da vida. (A).

A facilidade do acesso às informações foi um dos pontos sobre os quais os professores aprofundaram-se, ao tratar desta questão, como evidenciam os discursos abaixo, advertindo para a necessidade dos professores atualizarem-se a fim de acompanharem tal processo que seus alunos perpassam:

Então, eu acho que há uma quantidade imensa de informações e sempre com essa questão de, acho que as pessoas têm muito medo, sabe? Muito medo da infância. Eu acho que é uma coisa que causa medo nas pessoas. [...]Mas eu acho que vem do medo do que as crianças são, e também, de uma separação que as pessoas fazem lá, que não conseguem, mesmo a gente tentando fazer isso, uma relação entre o contexto nosso, atual, com o sujeito “criança”, é o sujeito de agora. Nós somos gerações mais antigas e eu vejo essa questão, geração “anos oitenta”, teve outra vivência na sua infância, totalmente diferenciada, que é o que nós temos na vida adulta. Então, nós enfrentamos de maneira diferente essa quantidade de informações, de exigências, a falta de oportunidade... As crianças já estão vivenciando isso na infância. (D).

Hoje está se trabalhando um currículo totalmente ultrapassado, não mais condizente com a realidade da criança. A criança hoje, chega na sala de aula sabendo mais. Não só a criança, mas o professor... Tem professor aqui que não sabe digitar um texto no computador, gente com trinta anos de idade, né? Então o professor não pode se distanciar da realidade de hoje. Por que? Há alunos, hoje, que chegam na sala de aula mas, eles sabem mais, a “geração computador”, né? Então, o professor tem que se atualizar, porque o aluno, hoje, está mais atualizado do que ele. E esses currículos não estão, digamos, contemplando isso. Não estão contemplando essa realidade da escola.. [...] Hoje, nós temos a mídia, e ela deixa o aluno tão preparado quanto o professor. Ela bombardeia o aluno de informações tanto quanto o professor. Então, o professor tem se superar e ir atrás de outras formas de conhecimento que não são aquelas que o aluno tem. (E).

Tais depoimentos se assemelham às posições de Postman (1999) ao tratar da “adultização da infância”. Entretanto, tais professores não se referem à um desaparecimento da infância, mas percebem uma modificação desta, ao longo dos tempos. E, neste sentido, pressupõe-se uma consideração da mesma enquanto construção social e histórica, não estagnada, mas em constante transformação, assim como a sociedade na qual se insere.

Contudo, apesar do que se constata no dia-a-dia, a escola parece não estar atenta a tais questões ou, ao menos, não destina um espaço a tal debate, conforme observa **F**, ao ser questionada sobre a escola se mobilizar para discussões a este respeito: “Não vejo. Inclusive, é... A minha compreensão é de que é algo muito pouco falado.” A propósito, enfatiza **A**, a maneira como a infância é percebida na escola ainda parece estar atrelada ao desenvolvimento etário, mais especificamente associado às “séries”, tratando-se a criança distintamente a cada etapa do ensino, expondo-a a uma certa “ruptura”:

“O que eu vejo é essa questão assim, da ruptura. No ensino, a nossa escola aqui, em particular, na Educação Infantil, é modelo. É maravilhosa, a nossa escola, na Educação Infantil. Ali, tem um cabideiro cheio de roupa das crianças. Elas criam personagens, elas produzem... É maravilhoso o trabalho delas! Só que, quando chega a primeira série, tem aquela rupturazinha. E quando chega, então, agora, no caso, na quinta à oitava série, aí tu deixa de ser criança, mesmo: acabou a moleza. Tem alguns professores que não, eles já dizem “quinta série é transição, eles estão se adaptando e tal”. Mas a grande maioria fica escandalizado com certas atitudes que pra gente, de primeira à quarta, é normal. (A).

Nesse sentido, justifica-se ainda mais a necessidade da atenção ao estudo a respeito da criança e infância no decorrer da formação docente, para que tal situação, de “ruptura” entre os níveis de ensino (Educação Infantil – Ensino Fundamental; ou ainda, Séries Iniciais – Séries Finais do Ensino Fundamental), seja evitada, trabalhando-se as questões subjacentes à mesma, como as próprias características de infância e crianças. Contudo, não somente na formação docente tal problematização é importante, mas a formação continuada também se caracteriza num espaço possível para tal debate. Ou mesmo os próprios espaços de reuniões propiciados pelas escolas poderiam contemplar discussões desse cunho.

Verificou-se, recentemente, uma situação que adentrou as escolas, sob a forma de uma lei (aqui já mencionada) a partir da qual a inserção das crianças no

Ensino Regular passou a se dar em idade mais precoce, com a mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Uma situação como esta, de extensão nacional e repercussão ampla, propícia ao debate a respeito da infância, ao menos nos contextos em que se atua diretamente junto à criança ou responsável pela formação daqueles que o farão, parece, a partir dos depoimentos dos professores, não ter sido muito debatida. Assim, quando questionados sobre sua compreensão e posicionamento a tal respeito, alguns professores já se manifestam com certa crítica, sobretudo a respeito dos interesses políticos subjacentes a tal mudança. Porém, há professores que afirmaram ter pouco conhecimento de tal processo, o que sinaliza a ausência ou pouca discussão a este respeito nos Cursos de Magistério na Região Metropolitana de Florianópolis. Desse modo, embora o Ensino Médio não seja o lócus em que tal mudança venha a se refletir, inicialmente, há que se considerar que os Cursos de Magistério estão ao menos indiretamente implicados em tal questão, uma vez que formam os professores que atuarão perante esta mudança, que levará para a sala de aula, já no 1º ano, crianças com, pelo menos, 6 anos de idade recém completos. Os depoimentos abaixo ilustram o exposto:

Então, eu estou em fase de... Me apropriando um pouco, desse conceito, dessa complexidade. Eu tenho pensado um pouco sobre isso, e tem uma coisa que é conceitual, né? Mudam, as coisas mudam, mas, a metade fica mais no campo dos conceitos. E tem pego muito esse aligeiramento e essa ansiedade que a gente tem, de que tudo seja muito rápido, que a criança aprenda a ler, já, com cinco anos, né? [...] Eu acho que essa mudança, ela precisa contemplar essas questões, sabe? Apesar de que... Quais são os objetivos afetivos, né, que estão que permeiam essas mudanças? Que políticas estão por trás disso? Será que é a criança, mesmo que é foco dessa mudança? Será que é a aprendizagem? Será que é a humanidade que está em jogo? Ou são interesses políticos, os alvos de poder, né? Eu fico um pouco inquietado com isso. Não é nem querer entender, num primeiro momento, o que vão fazer disso. Que eu fico pensando muitas coisas e em algumas eu não quero nem pensar no momento. Mas, acho que antes disso, tem que tentar entender melhor que interesses povoam os bastidores dessas propostas. (B).

Porque a gente não tem a ilusão de que isso foi a benefício da criança. Vai ser na minha opinião, mas tem a questão financeira, né? Que quando eles colocam a Educação Infantil, os seis anos, tal como no primeiro ano, eles conseguem uma verba maior do Governo Federal. Então é viável para os Governos, iniciar mais cedo porque vai receber uma verba maior. É uma questão financeira que está em jogo aí. Só que eu penso assim: em toda atitude política a gente tem que tirar o máximo de benefício. (A).

A gente tem visto, sabe que a lei mudou e estabelece outras situações agora. Mas, assim, eu, particularmente, não vejo isso como um grande avanço educacional. Se não é, de repente, até um retrocesso. (C).

Verificou-se, ainda, que os professores que se manifestaram com maior propriedade a este respeito, foram aqueles com prática junto às Séries Iniciais, como no caso de **A**, ou ainda, de **F**. Apesar de reflexões com posições distintas quanto a antecipação da inserção da criança no Ensino Fundamental, foi a partir da relação possibilitada entre suas formações e as experiências de trabalho que tiveram que as mesmas fundamentaram seus depoimentos:

Trabalhei, durante esse período todo que eu dou aula, duas vezes com a primeira série e no ano que vem, pretendo trabalhar mais uma vez com a primeira série, diante do desafio que estão vindo às crianças de seis anos e pela possibilidade de poder ficar dois anos. Porque eu acredito muito nisso, eu acho que um ano é muito pouco tempo pra se dizer assim “está reprovado”. Eu acho que é uma carga muita pesada para uma criança já lá no primeiro ano, reprovar ela. E com dois anos eu acho que há possibilidade de todos conseguirem chegar num nível necessário de alfabetização para que esse período. [...]Tem muita gente apavorada com esse tipo de trabalho que vai ser feito agora e eu, fazendo o movimento ao contrário, eu estou querendo voltar na primeira série porque eu acredito que isso aí é uma possibilidade. (A).

E o meu desagrado. Porque, assim, parece que, a gente sabe que legalmente ou legitimamente, assim, tem uma intenção, né? Do Estado. Mas a gente sabe a repercussão dessas coisas, assim, no geral da população. Tanto na população de classe mais baixa, quanto na população de classe média e média alta. E é, de certa forma, tirar um tempo de brincar da criança. Porque há uma certa agonia, uma certa ansiedade de a criança logo aprender a ler e mexer com o objeto do conhecimento verdadeiramente. Então, assim, eu penso que acaba tendo uma ressonância muito mais forte nesse sentido, sabe? [...] Eu tenho uma preocupação que, de novo, se tenha algo roubando tempo de brincar. Quer dizer, roubando infância. (F).

A preocupação no sentido de preparar o professor para tal mudança também está explícita no depoimento dos professores, como aponta **E**:

Olha, se a gente for analisar, por exemplo, pela precocidade com que as coisas estão acontecendo, eu não vejo problema nenhum. Acho que as coisas estão diferentes. [...] Acho que a criança tem

condição, só que tem que haver um preparo dos professores. Não dá para dizer, simplesmente, “Olha, a aula vai começar agora. Os alunos de cinco anos vão começar no primeiro ano. Quem faz seis anos até o dia primeiro de março, começa a freqüentar o Ensino Fundamental”. (E).

E, nesse contexto, pensar no “preparo” dos professores para tal mudança, implica em resgatar questões que foram trabalhadas ao longo de sua formação. Assim, a própria situação do ingresso da criança mais cedo na escola pode ser um exemplo interessante para se pensar a importância da teoria na relação com a prática, principalmente fazendo uso dos pressupostos da Psicologia que compuseram tal processo formativo. Especificamente nesta situação, considerar a reflexão deste processo junto ao professor pressupõe a retomada de conceitos e teorias que compuseram sua formação, resgatando-se o entendimento teórico acerca desse sujeito, sua contextualização e a maneira como essas teorias se materializam na presença dessas crianças, ainda mais jovens, em sala de aula. “Preparar” este professor não implicaria, necessariamente, em partir-se de algo totalmente novo, mas em resgatar os pressupostos teóricos que constituíram seu processo de formação acadêmica, que, no caso da área da Psicologia, que tanto contribui para tal reflexão, como aqui percebemos, pauta-se nas próprias temáticas referentes a este sujeito, na pessoa da criança, tratando de sua consideração enquanto sujeito de direitos, datado e contextualizado em determinada cultura e sociedade, que se constitui a partir das relações que estabelece ao longo de seu desenvolvimento (também propiciado pela ludicidade). E, nesse sentido, seria de fundamental importância relacioná-los ao que o próprio Estado vem preconizando a respeito dessas crianças e dessa infância, que mais cedo preenche o cenário escolar, a partir dos referenciais adotados na Proposta Curricular, aqui já apresentados.

Ao chegar ao final deste capítulo, podemos verificar, portanto, que os professores vêm ressaltando a importância de que criança e infância, bem como aquilo que lhes diz respeito, sejam considerados, resguardados, trabalhados de forma a contemplar suas características, respeitando-as. Assim, os temas contemplados nas disciplinas de Psicologia, um dos espaços da formação do professor que lecionará para Educação Infantil e Séries Iniciais, estão de acordo com o cumprimento de tais propósitos, estabelecendo, também, consonância com aquilo que é sugerido pela Proposta Curricular do Estado. Entretanto, percebe-se

que embora este documento seja considerado e, até mesmo, tenha um caráter norteador de algumas práticas, ele não consiste em algo que “engesse” o planejamento ou fazer docente. Verificou-se relativa autonomia dos professores em organizarem suas aulas, trazendo contribuições que extrapolam, muitas vezes, os limites da Psicologia ou não se encontram contemplados na Proposta Curricular, mas que acreditam ser, de alguma forma, necessárias à formação do professor que atuará junto às crianças da Educação Infantil e/ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Também foi possível constatar a importância da experiência pedagógica desses professores junto aos referidos níveis de ensino, agregando maior valor à sua prática, na medida em que lhes possibilita uma melhor articulação entre a teoria trabalhada junto aos alunos dos Cursos de Magistério e a realidade com a qual se deparam em suas vivências docentes. Tal constatação permite pensar que a formação do profissional de Psicologia que atuará junto à formação de professores em nível médio, ou seja, do Licenciado, seria muito enriquecida se houvesse ao longo do curso uma maior relação com as escolas, no sentido de observação e, até mesmo, conhecimento do trabalho do professor junto às séries aqui já referidas. Desse modo, garantir-se-ia a esse profissional uma maior interlocução entre os conteúdos teóricos de seu domínio e um diálogo mais efetivo com a prática do professor que encontrará em sala de aula. Isso, com certeza, agregaria maior qualidade à ação docente de ambos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cerca de dois anos e meio se passaram desde o momento em que algumas questões observadas na prática profissional, que me causavam certo desconforto, tomaram forma de questionamentos, sendo organizados sob a forma de um projeto de pesquisa de Mestrado, até o presente instante em que, após longa jornada de leituras, trocas com professores, colegas e orientadora, reflexões, pesquisa empírica, novas relações estabelecidas entre dados coletados e teoria, ouso estabelecer certas considerações que, de certa forma, vieram a contribuir na diminuição da angústia perante aquelas interrogações iniciais. Assim, não no intuito de encerrar tais indagações, mas de problematizar a trajetória trilhada na tentativa de esclarecimento das mesmas, apresento as considerações a seguir, fruto dessa caminhada na qual me dediquei ao entendimento a respeito de como criança e infância figuram nas disciplinas de Psicologia nos Cursos de Magistério na Região Metropolitana de Florianópolis.

Se os encaminhamentos das crianças/alunos realizados pelos professores aos serviços de Psicologia me mobilizaram, indaguei se seria nas disciplinas de Psicologia, na formação docente, que poderia encontrar algum indício de “resposta” ao entendimento que tais profissionais traziam sobre a criança e à infância. Para me auxiliar nessa problematização, recorri, inicialmente, a leituras a respeito deste tema, que me permitissem refletir sobre como criança e infância vêm sendo compreendidas, sobretudo, no seio da educação, em termos de perspectivas históricas e teóricas. O fruto de minha reflexão a este respeito materializou-se no primeiro capítulo da presente dissertação, que me forneceu subsídios para olhar o processo de formação de professores, já atenta a tais questões.

Numa pesquisa situada em linha de pesquisa voltada ao Ensino e Formação de Educadores, o aprofundamento específico no referido contexto não se faz somente necessário, mas imprescindível à compreensão do local sobre o qual se ateve o olhar da pesquisadora. Assim, tanto a reflexão sobre a formação de professores e sua relação com a infância quanto a maior atenção sobre como vem se dando este processo na Rede Estadual de Ensino em Santa Catarina, foram pertinentes na trajetória desenvolvida. Nesse sentido, tornou-se necessário estudar os documentos que atualmente norteiam o referido processo, sob a forma das duas

versões mais recentes da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina: uma versão explana sobre a formação de professores, incluindo um capítulo sobre as disciplinas de Psicologia e outra discorre, dentre os estudos temáticos, sobre a infância.

O aprofundamento no estudo sobre o ensino de Psicologia na formação de professores constitui-se no passo seguinte, marcado pela busca em estabelecer relações entre os elementos que pudessem contribuir, ao longo dessa trajetória, para melhor compreensão do fenômeno pesquisado. E, nesse momento, já foi possível contar com informações advindas da pesquisa empírica, numa reflexão específica sobre como tal ensino vem se dando nos Cursos de Magistério na Região Metropolitana de Florianópolis.

Problematizar o ensino de Psicologia nos Cursos de Magistério foi ponto necessário para, finalmente, elucidar as formas sob as quais figuram as concepções de criança e infância que permeiam tais disciplinas, tanto a partir dos discursos quanto da prática dos professores que o fazem.

Essa trajetória veio a contribuir com esclarecimentos sobre as indagações iniciais, subsidiando a reflexão sobre os pontos até então desconhecidos. Cabe destacar que tal percurso não se deu de uma forma linear, foram muitas idas e vindas, escritas e re-escritas do texto, reorganizações dos capítulos, enfim, um processo trabalhoso, mas necessário, de entrelaçar os dados empíricos, as discussões teóricas e o contexto histórico em que tal realidade educacional acontece.

Foi possível perceber, por exemplo, que criança e infância têm sido contempladas nos programas de ensino de Psicologia, tanto pelos psicólogos que lecionam as disciplinas quanto pelos demais professores que partilham da mesma, e que, no caso desta pesquisa, caracterizaram-se por profissionais cujas formações tiveram origem nas áreas de Pedagogia e Filosofia. A formação desses professores reflete, sim, na maneira como concebem criança e infância e no aprofundamento a essa temática que destinam nas referidas disciplinas. Se, por um lado, os profissionais de Psicologia possuem uma formação mais aprofundada nos temas específicos à área, realizando uma leitura do desenvolvimento do processo psíquico desse sujeito com maior propriedade, relacionando-o aos processos pedagógicos; os profissionais com outras formações também alçam mão dos conhecimentos obtidos em sua área de conhecimento para explicar a criança e a infância. Nesse

caso, é a riqueza da prática na atuação junto aos anos iniciais da educação básica que se destaca, pois as necessidades de formação desse futuro professor são pensadas tendo por base a realidade dos níveis de ensino para os quais os alunos dos Cursos de Magistério irão lecionar. Pode-se arriscar dizer que o caminho percorrido pelos psicólogos vai do referencial teórico que dominam para as questões da prática e o olhar dos outros profissionais referencia-se primeiro nas questões vivenciadas na prática para então relacioná-lo às teorias psicológicas que explicam a criança e a infância.

Observaram-se, ainda, aproximações entre as concepções de criança e infância apresentadas nos depoimentos dos professores com os referenciais teóricos que priorizam ao trabalhar tal questão. Nesse sentido, a Psicologia não deixa de lado as considerações a respeito da criança enquanto ser em desenvolvimento, mas a problematiza num contexto social e histórico, compreendendo-a, sobretudo, como alguém que precisa ser respeitado a partir de suas características e na condição de sujeito de direitos.

Verificou-se diversidade entre os professores na forma de organizarem o trabalho com o tema em questão, tanto com relação ao momento em que tal assunto é abordado no programa da disciplina quanto no tocante aos aspectos que destaca e com os quais concilia a reflexão a respeito da criança e infância. Estes se referem, sobretudo, ao desenvolvimento humano, relações e diferenças no contexto escolar, necessidades educativas especiais, ludicidade/brinquedo e discussões voltadas a situações específicas da criança na sociedade atual (evidenciando-se, em especial, o Estatuto da Criança e do Adolescente).

Ressalta-se a necessidade pontuada pelos professores de existirem na organização do ensino momentos de maior interlocução com as demais disciplinas, a fim de otimizar o ensino de Psicologia, articulando os temas trabalhados nas diversas áreas de conhecimento.

Tendo como base os dados analisados, foi possível perceber a relevância dos conteúdos de Psicologia na formação do futuro professor, bem como a importância da reflexão sobre a formação do profissional responsável por esse processo, especialmente no âmbito dos cursos de Psicologia. Não se pode desconsiderar o tempo de estudo e aprofundamento das questões específicas da área durante a formação deste profissional, sobretudo no que diz respeito aos estudos sobre desenvolvimento infantil e o aprofundamento das teorias que se dedicam à

compreensão dos processos de constituição desse sujeito e suas relações com o meio histórico e cultural. Questões essas que são contempladas, de certo modo, nas demais formações que habilitam o profissional a lecionar Psicologia, mas em um âmbito mais superficial e abrangente. Há de se ressaltar, entretanto, a importância de uma relação mais próxima, no decorrer da formação do psicólogo, com o cotidiano da escola. Nesse sentido, sua prática como professor poderia ser ainda mais enriquecida no favorecimento da articulação entre teoria e prática, com base em relações já estabelecidas no próprio processo de formação e não no resgate teórico para uma prática posterior a este processo.

É inegável, portanto, a qualidade do ensino de Psicologia nos Cursos de Magistério na Região Metropolitana de Florianópolis, o que se atribui, sobretudo, não só à formação, mas ao aperfeiçoamento desses profissionais em nível de ensino bastante avançado, à intensa participação em processos de formação continuada na área, além do acúmulo de experiência, em termos de tempo de serviço. Reforça-se, nesse sentido, a relevância do processo de formação de professores, não somente no âmbito básico, no Ensino Médio ou Superior, mas também na Pós-Graduação e nas ocasiões em que tal formação também pode ser complementada em serviço ou cursos de formação, paralelos ao exercício profissional.

Pontua-se, ainda, como algo positivo, a possibilidade desses professores se dedicarem a um número restrito de disciplinas, o que não acontecia em períodos anteriores e que também favorece uma maior possibilidade de dedicação às disciplinas de Psicologia, repercutindo na qualidade desta prática. Outra questão que não pode ser ignorada diz respeito à caminhada já trilhada pelo Estado de Santa Catarina em termos de reflexão teórica e elaboração de materiais que visem subsidiar e orientar a prática dos professores que compõem o quadro da Secretaria de Educação do Estado, contemplada na fala de todos os profissionais integrantes desta pesquisa, ao resgatarem a referência que têm na Proposta Curricular do Estado.

Espera-se que, frente à situação constatada, os professores que atualmente se formam nesses Cursos de Magistério não encerrem por aí sua formação profissional, até mesmo porque a mesma restringe, neste momento, a extensão de sua prática, fazendo-se necessário buscar a formação em nível superior para assumirem a função de professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. E que, ao o fazerem, os subsídios de Psicologia com o qual já tiveram

contato nos dois últimos anos da formação em nível médio favoreçam ainda mais o entendimento das questões futuramente trabalhadas no nível superior e, principalmente, que propiciem um olhar sobre a criança com a qual se deparará em sala de aula despidido de preconceitos e que vislumbre este sujeito como indivíduo com características próprias, peculiares, fruto de uma rede de relações constituídas ao longo de um período de tempo datado na história e numa sociedade específica, compreendendo-o, até possivelmente, como alguém que possa ser acometido por problemas, mas que não se caracteriza em um problema, mas em um sujeito rico em possibilidades. E, nesse sentido, que o psicólogo possa ser entendido, por este professor, como um profissional que estará disponível para com ele contribuir na reflexão sobre como perceber esta infância, estas crianças, de modo a favorecer o processo de ensino e aprendizagem, buscando instrumentalizá-lo para uma prática inclusiva e participativa, ao invés de classificatória e excludente.

Gostar-se-ia que o estudo em questão pudesse, também, favorecer a compreensão de algumas práticas consideradas inadequadas pelos psicólogos e por vezes constatada nas ações dos professores, não na intenção de justificá-las ou julgá-las, mas de entender os motivos que nem sempre são explicitados e que, muitas vezes, são decorrentes de uma formação precária, normativa ou classificatória e pouco problematizadora das questões fundamentais à prática docente. E, nesse sentido, ressaltar mais uma vez o acima sugerido: a importância da interlocução entre professor e psicólogo, numa prática que envolva a todos no processo de favorecimento da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno.

Ao final do trabalho, considero que a pesquisa em questão atingiu aos objetivos inicialmente traçados, ao buscar o entendimento de como o processo de ensino de Psicologia vem se dando na formação de professores em nível médio, sobretudo no que diz respeito à criança e à infância.

O que tal pesquisa não se propôs a fazer, mas que abre possibilidades para novas investigações, é observar como criança e infância figuram em outras disciplinas que compõem a grade curricular dos Cursos de Magistério, embora o estudo presente já tenha nos permitido perceber que a interlocução entre as mesmas é precária, por motivos diversos. A partir do conhecimento que se teria em termos de como criança e infância figuram nas diferentes áreas de conhecimento, seria possível identificar as relações que os próprios alunos dos Cursos de

Magistério conseguem estabelecer entre elas, buscando-se, também, compreender como tal elaboração se reflete nas concepções de criança e infância desses alunos.

Ressalta-se que os exemplos acima constituem em apenas algumas das diversas possibilidades de desdobramento da pesquisa em questão. Esta pesquisa não pretende encerrar respostas, mas descortinar novas perspectivas para outros estudos possíveis, que venham a contribuir ainda mais com reflexões a respeito do ensino de Psicologia e de suas contribuições no processo de ensino e formação de professores.

REFERÊNCIAS

Fontes bibliográficas e de Internet:

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Discutindo a relação professor-licenciado e aluno-adolescente à luz da formação em psicologia. In: AZZI, Roberta Gurgel, BATISTA, Sylvia Helena Souza da, SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs.). **Formação de professores:** discutindo o ensino de Psicologia. Campinas: Alínea, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. O processo histórico do reconhecimento dos direitos da criança. In: GURSKI, Roselene, DALPIAZ, Sonia, VERDI, Marcelo Spalding. **Cenas da infância atual:** a família, a escola e a clínica. Ijuí: Unijuí, 2006.

BARROS, Fernando T. de, WENDHAUSEN, Leila A. S., MARTINS, Luciana Vilela Tagliari. **O ensino de Psicologia no Segundo Grau:** Relatório de pesquisa nas escolas estaduais da Grande Florianópolis. Relatório de estágio em Licenciatura. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/ Curso de Psicologia, 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei N° 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 2004.

BRASIL. **Programa Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=945>>. Acesso em: mar. 2008.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos:** perguntas mais freqüentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em: mar. 2008a.

BROCA, J. Brito, LOUSADA, Wilson. **Pensadores franceses.** Clássicos Jackson, v. XII. São Paulo: Brasileira, 1970.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 2.ed. atual. São Paulo: Cortez, 1998.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna:** Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática magna**. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>>. Acesso em 09 jul. 2006.

CONTEÚDO ESCOLA. **Jan Comenius (Jan Amós Komensky)**. 22, Jul. 2004. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/85/39/1/0/>>. Acesso em 09 jul. 2006.

DAROS, Maria das Dores. **Em busca da participação: a luta dos professores pela democratização da educação**. Florianópolis: UFSC, CED, Núcleo de Publicações, 1999.

DAROS, Maria das Dores. Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história. In: DAROS, Maria das Dores, DANIEL, Lezianny Silveira e SILVA, Ana Cláudia da (orgs.). **Fontes históricas: Contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005. Série Pesquisas; 4.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. cap. 1, p. 01-17.

DOZOL, Marlene de Souza. O mestre na pedagogia rousseauiana. In: **Da figura do mestre**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. (Coleção educação contemporânea).

FEITOSA, Izabel Christina do N., GOMES, Maria Aparecida de França, GOMES, Munich Vieira Santana *et al.* **O trabalho precoce e as políticas de saúde do trabalhador em Natal**. *Estud. psicol. (Natal)*. [online]. jul./dez. 2001, vol.6, no.2 [citado 26 Julho 2004], p.259-268. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2001000200013&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-294X.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. **Psicologia: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1991.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores**. 2.ed. Educação e Sociedade. n. 69, p.17-44. Campinas: Cedes, 2000.

FREITAS, Marco Cezar de, KUHLMANN JR., Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: UFPR, 1997.

GUERRA, Clarissa Terezinha. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, Roberta Gurgel, BATISTA, Sylvania Helena Souza da,

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs.). **Formação de professores:** discutindo o ensino de Psicologia. Campinas: Alínea, 2000.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOBIM e SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996.

KOHAN, Walter O. **Infância:** Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: Um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papyrus, 1996. cap.1, p. 13-38.

KUHLMANN JR., Moisés, FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org). **A infância e sua educação:** materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.15-33.

LAROCCA, Priscila. O ensino de psicologia da educação sob o olhar de licenciados e licenciandos. In: AZZI, Roberta Gurgel, BATISTA, Sylvia Helena Souza da, SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs.). **Formação de professores:** discutindo o ensino de Psicologia. Campinas: Alínea, 2000.

LEITE, Dante Moreira. Psicologia da criança: história e principais campos de estudo. In: LEITE, Dante Moreira. **O desenvolvimento da criança:** leituras básicas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, Editora da USP, 1972.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova:** bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea. 13.ed. Melhoramentos: São Paulo, 1978. P. 17-33; 56-77; 116-140.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação:** São Paulo, 1922-1936. INEP-MEC. Brasília: 2001.

MONTAIGNE, Michel de. **Da educação das crianças.** In: Ensaios. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder:** a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da infância:** história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Ana Brasil de, COSTA, Emilio, SILVA, Jacques de Andrade e, MARTINS, Teresa Cristina Olímpio. **O ensino de Psicologia nos Cursos de Magistério na região da grande Florianópolis.** Relatório de estágio em licenciatura. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/ Curso de Psicologia, 2000.

OLIVEIRA, Ana Brasil de. **Relatório de estágio em docência.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina / Curso de Mestrado em Educação/ PPGE-CED, 2007.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. cap. 2. p. 19-47.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Curso de Magistério.** Disponível em: http://www.sed.rct-sc.br/ensino-medio/ens_medio_sc.htm. Acesso: nov. 2006.

SANTA CATARINA. **Edital No 13/2006/SED.** Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/didh/informacoes/act2007/EDITAL%20132006.doc>. Acesso em 2006a.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Concurso 2005.** Disponível em: http://www.concursosed.ufsc.br/edital/edital_sed_2005.doc. Acesso: mai. 2007a.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Concurso 2004.** Disponível em: http://www.concursosed.ufsc.br/sed2005_01/index.php?pgna=edital. Acesso: mai. 2007b.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Disponível em:

<http://www.sed.sc.gov.br/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=84&Itemid=1>. 25 mai. 2007c.

SARMENTO, Manuel Jacinto Sarmento. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: ASA, 2004. cap.1, p. 09-34.

SCHEIBE, Leda, AGUIAR, Márcia Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão**. 2.ed. Educação e Sociedade. n. 69, p.220-238. Campinas: Cedes, 2000.

SGANDERLA, Ana Paola. **A psicologia na constituição do campo educacional brasileiro: a defesa de uma base científica da organização escolar**. UFSC: Dissertação de Mestrado em Educação, 2007 [este material ainda não se encontra disponibilizado na biblioteca da universidade em questão, sendo cópia do mesmo cedido gentilmente por professora orientadora].

SILVA, Ana Claudia. **As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. 2003. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em http://aspro02.npd.ufsc.br/arquivos/195000/198900/18_198905.htm?codBib=>. Acesso em: 02 nov. 2005a.

SILVA, Ana Claudia da. Instituto de Educação de Florianópolis (1930-1940): olhares sobre a infância e a formação de professores. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes, RAUPP, Marilene Dandolini e DURLI, Zenilde (orgs.). **Professores para a escola catarinense: contribuições teóricas e processos de formação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005b.

SILVA, Graziela Moraes Dias da. **Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma *policy science* no Brasil (1929-1979)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p.43-83.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marco Cezar de, KUHLMANN JR., Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: n. 14, pp. 61-88, mai.-jun.-jul.-ago., 2000.

VALLE, Ione Ribeiro. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

XAVIER, Libânea Nacif. **Para além do campo educacional:** um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 07-49.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotski:** contexto, contribuições à psicologia e o conceito de desenvolvimento proximal. Itajaí: UNIVALI, 2001.

WARDE, Mirian Jorge. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História social da infância no Brasil.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

WILL, Daniela Erani Monteiro. **Aprendendo a ser professor: relações entre contexto de trabalho e formação inicial.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

Fontes orais (entrevistas):

A. Depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: OLIVEIRA, Ana Brasil de. Região Metropolitana de Florianópolis, SC: 2007. 25.584KB, son. (54:35 min.).

B. Depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: OLIVEIRA, Ana Brasil de. Região Metropolitana de Florianópolis, SC: 2007. 31.321KB, son. (60:06 min.).

C. Depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: OLIVEIRA, Ana Brasil de. Região Metropolitana de Florianópolis, SC: 2007. 26.791KB, son. (57:09 min.).

D. Depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: OLIVEIRA, Ana Brasil de. Região Metropolitana de Florianópolis, SC: 2007. 23.069KB, son. (49:13 min.).

E. Depoimento [nov. 2007]. Entrevistadora: OLIVEIRA, Ana Brasil de. Região Metropolitana de Florianópolis, SC: 2007. 30.700KB, son. (60:05 min.).

F. Depoimento [dez. 2007]. Entrevistadora: OLIVEIRA, Ana Brasil de. Região Metropolitana de Florianópolis, SC: 2007. 21.842KB, son. (46:36 min.).

ANEXOS

ANEXO1

- Levantamento de produção na área –

Levantamento no “Estados da Arte sobre temas específicos na área de educação”

Data de realização do levantamento: 18/09/2006

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

* **Estado da Arte do Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd**

Não identifiquei nenhum

* **Linha de Pesquisa Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor: Resumos de Artigos em Periódicos (1990-1997)**

Não identifiquei nenhum

* **Relação de Dissertações e Teses sobre Formação de Professores – Período de 1990 a 1996**

Formação Inicial de Professores

- 1) OLIVEIRA, Célia Cristina. *Psicologia da educação na formação pedagógica de professores*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese, Doutorado em Educação, 1992.
- 2) GOUVEA, Maria Elena de. *Caracterização da disciplina Psicologia da Educação para a formação de professores do segundo grau no âmbito do Centro Específico para Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação, Mestrado em Educação, 1992.
- 3) NOGUEIRA, Sandra Vidal. *O movimento de (re)aprovação das vivências da infância na formação do educador*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação, Mestrado em Educação, 1992.
- 4) IORIS, Stela Maris da Silva. *As contribuições da Psicologia da Educação na formação de professores no estado do Paraná*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação, Mestrado em Educação, 1993.
- 5) ALMEIDA, Ines Maria Z. Pires de. *Psicologia da Educação nas escolas normais: realidade e perspectivas*. Universidade de Brasília. Dissertação, Mestrado em Educação, 1993.
- 6) SILVA, Rosane Gumiero Dias da. *A disciplina de Psicologia no Magistério: contribuições para o ensino*. Universidade Estadual Paulista. Dissertação, Mestrado em Educação, 1995.
- 7) LA ROCCA, Priscila. *Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores*. Universidade Estadual de Campinas. Dissertação, Mestrado em Educação, 1996.

Formação do Professor Leigo

Não identifiquei nenhum

Formação do Professor Primário

- 1) FEITOSA JUNIOR, Manoel. *A psicologia educacional na opinião do aluno do curso habilitação para o magistério*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação, Mestrado em Educação, 1991.

Formação em Serviço

Não identifiquei nenhum

EDUCAÇÃO INFANTIL*** Relação de Dissertações e Teses sobre Educação Infantil – Período de 1990 a 1996**

- 1) MANTOVANINI, Maria Cristina - São Paulo, 1992 – dissertação PUC-SP
A psicologia da educação no cotidiano do processo pré-escolar.
- 2) SILVA, Cláudia Gindre da – Niterói, 1995 – dissertação UFF
Psicologia e Educação infantil: os efeitos de um encontro.
- 3) SOUSA, Maria das Graças Umbelino - São Paulo, 1989 – dissertação PUC-SP
"Coisinha", "anjinho" ou "diabinho": a criança aos olhos da professora pré-escolar.
- 4) PIACENTINI, Telma Anita - São Paulo, 1995 – tese USP
Fragmentos de imagem de infância.

*** Resumos de Artigos em Periódicos (1990-1997)**

- 1) PANCERA, Carlo - Semânticas de infância.
Revista Perspectiva – Florianópolis - VOL. Nº 22 p. 97-104 1994. Ago/Dez
- 2) OSTETTO, Luciana Esmeralda - A velha e a nova criança em comênio: mistura e distinção.
Cadernos do CED – Florianópolis - VOL. 6 Nº 14 p. 172-183 1989. Jul/Dez

Levantamento no portal CAPES

Data de realização do levantamento: 24/04/2007

Banco de teses (a partir de 1987)

Buscas: TODAS AS PALAVRAS

Combinação de 04

Assunto = formação de professores psicologia criança crianças infância infâncias
10 teses/dissertações –03 apresentaram relação com a pesquisa

- 1) Ana Claudia da Silva. A criança em foco: as políticas educacionais e o papel da psicologia e da pedagogia na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940 - 01/04/2003. 1v. 166p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – EDUCAÇÃO
- 2) Anamaria Santana da Silva. A professora de Educação Infantil e sua formação Universitária. - 01/02/2003. 1v. 180p. Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – EDUCAÇÃO
- 3) Nelzi Flor. O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo no curso de pedagogia da ufsc (1995-2002) - 01/06/2003. 1v. 142p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – EDUCAÇÃO

Combinação de 03

Assunto = formação de professores psicologia criança crianças
80 teses/dissertações –07 apresentaram relação com a pesquisa

- 1) Ana Claudia da Silva. A criança em foco: as políticas educacionais e o papel da psicologia e da pedagogia na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940 - 01/04/2003
- 2) Anamaria Santana da Silva. A professora de Educação Infantil e sua formação Universitária. - 01/02/2003
- 3) Armandina Maria Gouveia de Abreu Marques. A escuta interdisciplinar - aspectos esquecidos na formação do professor e do psicólogo. - 01/04/2003. 1v. 133p. Mestrado. UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO
- 4) Manoel Feitosa Junior. A psicologia educacional na opinião do aluno do curso habilitação para o magistério. - 01/09/1991. 1v. 225p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)
- 5) Maria Cristina Mantovanini. A psicologia da educação no cotidiano do processo pré-escolar - 01/06/1992. 1v. 150p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)
- 6) Nelzi Flor. O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo no curso de pedagogia da ufsc (1995-2002) - 01/06/2003
- 7) Rosemary Lacerda Ramos. Formação de educadores para uma prática educativa lúdica: pode um peixe viver fora da água fria - 01/06/2003. 1v. 200p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – EDUCAÇÃO

Assunto = formação de professores psicologia infância infâncias
15 teses/dissertações –03 apresentaram relação com a pesquisa

- 1) Ana Claudia da Silva. A criança em foco: as políticas educacionais e o papel da psicologia e da pedagogia na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940 - 01/04/2003
- 2) Anamaria Santana da Silva. A professora de Educação Infantil e sua formação Universitária. - 01/02/2003
- 3) Nelzi Flor. O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo no curso de pedagogia da ufsc (1995-2002) - 01/06/2003

Assunto = formação de professores infância infâncias criança crianças

60 teses/dissertações –04 apresentaram relação com a pesquisa

- 1) Ana Claudia da Silva. A criança em foco: as políticas educacionais e o papel da psicologia e da pedagogia na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940 - 01/04/2003
- 2) Anamaria Santana da Silva. A professora de Educação Infantil e sua formação Universitária. - 01/02/2003
- 3) Jucirema Quinteiro. Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos. - 01/04/2000. 1v. 200p. Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – EDUCAÇÃO
- 4) Nelzi Flor. O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo no curso de pedagogia da ufsc (1995-2002) - 01/06/2003

Assunto = psicologia infância infâncias criança crianças

131 teses/dissertações –05 apresentaram relação com a pesquisa

- 1) Ana Claudia da Silva. A criança em foco: as políticas educacionais e o papel da psicologia e da pedagogia na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940 - 01/04/2003
- 2) Anamaria Santana da Silva. A professora de Educação Infantil e sua formação Universitária. - 01/02/2003
- 3) Benedito Rodrigues Santos. Emergência da concepção moderna de infância e adolescência – mapeamento documentação e reflexão sobre as principais teorias. - 01/05/1996. 1v. 200p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - CIENCIAS SOCIAIS
- 4) Débora Barbosa da Silva Sanchez. Contribuições da psicologia histórico-cultural à educação infantil. - 01/06/2001. 1v. 180p. Mestrado. UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA – EDUCAÇÃO
- 5) Nelzi Flor. O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo no curso de pedagogia da ufsc (1995-2002) - 01/06/2003

Combinação de 02

Assunto = formação de professores psicologia

392 teses/dissertações –14 apresentaram relação com a pesquisa

- 1) Adiléa Freire Dianin. Des(envolvendo) a psicologia na formação de professores de nível médio em Juiz de Fora - 01/09/1999. 2v. 220p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - EDUCAÇÃO
- 2) Ana Claudia da Silva. A criança em foco: as políticas educacionais e o papel da psicologia e da pedagogia na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940 - 01/04/2003

- 3) Carla Mirella Mastrobuono. A Psicologia da Educação no curso normal de uma escola confessional católica da cidade de São Paulo (1941-1961) - 01/05/2004. 1v. 156p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)
- 4) Cristina Lhullier. As idéias psicológicas e o ensino de psicologia nos cursos normais de Porto Alegre no período de 1920 a 1950 - 01/05/1999. 1v. 116p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO
- 5) Manoel Feitosa Junior. A psicologia educacional na opinião do aluno do curso habilitação para o magistério. - 01/09/1991
- 6) Marcelo Passini Moreno. Ensino de psicologia no 2º grau segundo professores - 01/02/1996. 1v. 162p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - PSICOLOGIA
- 7) Maria Cristina Mantovanini. A psicologia da educação no cotidiano do processo pré-escolar - 01/06/1992
- 8) Maria de Fátima Lobo Boschi. "A Psicologia na formação dos professores" - 01/02/2000. 1v. 115p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - PSICOLOGIA
- 9) Mariana Wisnivesky. Psicologia e formação docente: Indícios de uma relação. - 01/12/2003. 1v. 140p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO
- 10) Nelzi Flor. O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo no curso de pedagogia da ufsc (1995-2002) - 01/06/2003
- 11) Priscila Larocca. Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores. - 01/12/1996. 1v. 263p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – EDUCACAO
- 12) Rosane Guimero Dias da Silva. A disciplina de psicologia no magistério: contribuições para o ensino - 01/11/1995. 1v. 139p. Mestrado. UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA - EDUCACAO
- 13) Rosemary Lacerda Ramos. Formação de educadores para uma prática educativa lúdica: pode um peixe viver fora da água fria - 01/06/2003
- 14) Stela Maris da Silva Ioris. As contribuições da psicologia da educação na formação de professores no Estado do Paraná. - 01/11/1993. 1v. 138p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)

As demais combinações, pela generalização muito ampla e pelo número de produção encontrada não foram analisadas:

Assunto = formação de professores criança crianças - leva a 560 teses e dissertações não analisadas

Assunto = formação de professores infância infâncias - leva a 100 teses e dissertações não analisadas

Assunto = psicologia criança crianças – leva a 983 teses e dissertações não analisadas

Assunto = psicologia infância infâncias – leva a 196 teses e dissertações não analisadas

Levantamento no GTs da ANPED

Data de realização do levantamento: 24/04/2007

Reuniões anuais (textos de trabalhos e pôsteres):

	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
28 ^a	- <u>A AUSÊNCIA DA CRIANÇA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO</u> (BATISTA, Ezir Mafrá – UFSC)	- <u>PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX: O DIÁLOGO COM PIONEIROS DA FRANÇA E DA SUÍÇA, O OLHAR SOBRE A CULTURA BRASILEIRA</u> (CAMPOS, Regina Helena de Freitas – UFMG – CNPq – FAPEMIG)
27 ^a	X	X
26 ^a	X	- <u>EM BUSCA DE UM ENSINO DE PSICOLOGIA SIGNIFICATIVO PARA FUTUROS PROFESSORES</u> (ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de, AZZI, Roberta Gurgel, MERCURI, Elisabeth N. G. Silva, PEREIRA, Marli Amélia Lucas – UNICAMP) - <u>O PROFESSOR E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA DISCIPLINADA/INDISCIPLINADA NO COTIDIANO DE SALAS DE AULA DE SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</u> (PAIVA, Núbia Silvia Guimarães, CUNHA, Myrtes Dias da – UFU)
25 ^a	X	X
24 ^a	X	- <u>O CONHECIMENTO PSICOLÓGICO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR OU COMO AS TEORIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO INFANTIL POUCO AUXILIAM O PROFESSOR NO TRABALHO DA SALA DE AULA</u> (CARVALHO, Diana Carvalho - UFSC)
23 ^a	X	- <u>A RELAÇÃO PSICOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO SOB A ÓPTICA DOS PROFESSORES</u> (CARVALHO, Diana Carvalho – UFSC)

Levantamento na Revista Brasileira de Educação

Data de realização do levantamento: 24/04/2007

O banco de dados tem 218 artigos cadastrados. Buscando por: “formação de professores psicologia criança crianças infância infâncias” foram encontrados 185 artigos cadastrados. Ao analisar estes títulos, listou-se os artigos abaixo, que apresentaram certa relação com a pesquisa:

	<u>História da formação de professores</u> Score: 15
Autor:	Leonor Maria Tanuri
Palavras-chave:	formação de professores, história da educação, política educacional
Banco de Dados:	palavrachave.js
	<u>Alfabetização e formação dos professores da escola primária</u> Score: 10
Autor:	Anne-Marie Chartier
Palavras-chave:	alfabetização, formação dos professores, fracasso escolar
Banco de Dados:	palavrachave.js
	<u>A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação</u> Score: 10
Autor:	Maria Isabel Edelweiss Bujes
Palavras-chave:	educação infantil, tecnologias do eu, subjetividade infantil, dispositivos de poder
Banco de Dados:	palavrachave.js
	<u>A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância</u> Score: 9
Autor:	José Gondra e Inára Garcia
Palavras-chave:	educação, infância, higiene
Banco de Dados:	palavrachave.js

ANEXO 2

- Questionário: As disciplinas de Psicologia nos cursos de Magistério -

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

AS DISCIPLINAS DE PSICOLOGIA NOS CURSOS DE MAGISTÉRIO

Aos professores das disciplinas de psicologia dos Cursos de Magistério da região metropolitana de Florianópolis.

Esse questionário tem como objetivo conhecer como se realiza o ensino de psicologia nos cursos de Magistério em escolas da região metropolitana de Florianópolis, através do levantamento de dados acerca do perfil do profissional que atua nesse campo, das suas condições de trabalho, dos objetivos que formula para a disciplina, dos conteúdos propostos, da metodologia de ensino utilizada, das formas de avaliação da aprendizagem e da bibliografia de referência utilizada.

Nesse sentido é importante e necessário que as perguntas sejam respondidas com atenção e rigor.

Assinale com X as questões que julgar corretas conforme a pergunta. E atenção: PODE HAVER MAIS DE UM (X) COMO RESPOSTA.

1. Perfil do profissional docente:

- a) Estado Civil: () Casado;
() Separado;
() Solteiro;
() Outros. Especifique: _____
- b) Sexo: () Feminino;
() Masculino;
() Outros.
- c) Idade: () entre 25 e 34 anos;
() entre 35 e 44 anos;
() entre 45 e 54 anos;
() acima de 54 anos.

2. Formação acadêmica:

- () Magistério. Ano de Conclusão: _____
- () Curso Superior. Qual(ais)? _____ Ano de Conclusão: _____
_____ Ano de Conclusão: _____

3. Pós-Graduação:

- () Especialização.
Em que: _____ Título do Trabalho: _____ Ano de Conclusão: _____
- () Mestrado.
Em que: _____ Título do Trabalho: _____ Ano de Conclusão: _____
- () Doutorado.
Em que: _____ Título do Trabalho: _____ Ano de Conclusão: _____
- () Outros.
Em que: _____ Título do Trabalho: _____ Ano de Conclusão: _____

4. Natureza da(s) instituições de ensino em que atua:

- () escola da rede pública;
() escola da rede particular;
() escola da rede pública e escola particular. Quantas públicas? _____
Quantas privadas? _____

5. Tipo de contratação na Escola da rede Pública:

- () contrato de caráter efetivo;
() contrato de caráter temporário;
() contrato de caráter efetivo e também de caráter temporário.

6. Tipo de contratação na Escola da rede Particular:

- contrato de caráter efetivo;
- contrato de caráter temporário;
- contrato de caráter efetivo e também de caráter temporário.

7. Carga horária Total de Trabalho:

- 10 horas/semanais;
- 20 horas/semanais;
- 30 horas/semanais;
- 40 horas/semanais;
- Outros: _____

8. Carga horária como Professor:

- 10 horas/semanais;
- 20 horas/semanais;
- 30 horas/semanais;
- 40 horas/semanais;
- Outros: _____

9. Carga horária como professor da Disciplina de Psicologia:

- 10 horas/semanais;
- 20 horas/semanais;
- 30 horas/semanais;
- 40 horas/semanais;
- Outros: _____

10. Remuneração mensal geral:

- inferior a R\$ 350,00;
- entre R\$ 350,00 e R\$ 700,00;
- entre R\$ 700,00 e R\$ 1050,00;
- acima de 5 salários mínimos.

11. Remuneração mensal como professor:

- inferior a R\$ 350,00;
- entre R\$ 350,00 e R\$ 700,00;
- entre R\$ 700,00 e R\$ 1050,00;
- acima de 5 salários mínimos.

12. Além de lecionar para o Magistério, exerce outra(s) atividade(s) profissional(ais)? Quais?

13. Tempo de trabalho no Magistério:

- Menos de 1 ano.
- de 1 a 5 anos.
- de 6 a 10 anos.
- de 11 a 20 anos.
- acima de 21 anos.

14. Número de turmas do Magistério para as quais ministra aula de Psicologia:

- 1 turma.
- 2 turmas.
- 3 turmas.
- 4 turmas.
- acima de 4 turmas.

15. Quantos alunos há, em média, por turma:

Matriculados	Freqüentando

16. Leciona Psicologia em outros cursos além do Magistério? Se sim, quais outros cursos?

17. Além da Psicologia, ministra outras disciplinas no Ensino Médio?

() Não ministro outras disciplinas no Ensino Médio, além da Psicologia.

() Sim, ministro. Qual (ais)? _____

18. Nível de ensino em que já atuou.

() Só atuei no Magistério

() Educação Infantil: () Creche (0 a 3 anos) () Pré-Escola (4 a 5 anos)

() Ensino Fundamental (1ª a 8ª série)

() Ensino Médio

() Curso Técnico

() Ensino Superior

() Outros _____

19. Razões que o(a) levaram a lecionar Psicologia:

() Habilitação para lecionar a disciplina.

() Afinidade com a disciplina.

() Solicitação pela direção.

() Preenchimento da carga horária.

() Oportunidade de trabalho.

() Vontade de buscar a prática.

() Gostar dos conteúdos da disciplina de Psicologia.

() Outras razões. Qual(ais)? _____

20. Participação em cursos de atualização na área de Psicologia voltada à Educação:

() não participo/participei de cursos de atualização nesta área

() sim, participo ou participei:

NOME DO CURSO	ANO	CARGA HORÁRIA

() não participo de cursos, mas me atualizo de modo informal. Como? _____

21. Como você vê a contribuição da Psicologia na formação de educadores?

22. Disciplinas com possibilidades de articulação com a Psicologia:

- História da Educação
 - Filosofia
 - Filosofia da Educação
 - Sociologia
 - Sociologia da Educação
 - Didática e Estágio Curricular
 - Estrut. E Func. Da Educ. Infantil e do Ens. Fundamental
 - Fundamentos Teóricos-Metod. do Ensino de Alfabetização
 - Fundamentos Teóricos-Metod. do Ensino de Língua Portuguesa
 - Fundamentos Teóricos-Metod. do Ensino de Matemática
 - Fundamentos Teóricos-Metod. do Ensino de Ciências
 - Fundamentos Teóricos-Metod. do Ensino de Geografia
 - Fundamentos Teóricos-Metod. do Ensino de História
 - Fundamentos Teórico Filosófico e Metod. para o Ensino da Arte
 - Fundamentos Teóricos-Metod. do Ensino de Educação Física
 - todas
 - não há possibilidade de articulação.
 - outra(s) disciplina(s). Qual(ais)? _____
-
-

23. Como é feita essa articulação?

- não é feita articulação da Psicologia com outras disciplinas
 - projeto interdisciplinar
 - articulação de conteúdos
 - exemplos de outras disciplinas no decorrer das aulas
 - outra(s) forma(s) de articulação. Qual(ais)? _____
-
-

24. Dificuldades encontradas na prática docente:

a) Relacionadas às condições de trabalho:

- baixa remuneração
 - número elevado de alunos por turma
 - acúmulo de atividades
 - falta de recursos materiais para ministrar a disciplina
 - espaço físico inadequado
 - outra(s) dificuldade(s). Qual(ais)? _____
-
-

b) Relacionadas às condições do aluno ao qual atende:

- desmotivação
 - desinteresse
 - problemas de relacionamento entre professor e aluno
 - falta de comprometimento com o curso
 - formação inicial insuficiente e/ou inadequada
 - dificuldade no acompanhamento e compreensão do conteúdo
 - resistência ao conteúdo ministrado
 - outra(s) dificuldade(s). Qual(ais)? _____
-
-

25. Aspecto(s) considerado(s) ao preparar as aulas para o Curso de Magistério com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental:

- aprendizagem e participação dos alunos
- utilidade do conteúdo
- proporcionar auto-conhecimento aos alunos
- interação do grupo
- articulação entre teoria e prática
- adequação do conteúdo à realidade da turma
- outro(s) aspecto(s). Qual(ais)? _____

26. Quais os objetivos formulados para as disciplinas de Psicologia no Curso de Magistério com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental?

27. Estratégia(s) de ensino mais utilizada(s):

- dinâmica
- seminário
- leituras e debates
- vídeos
- trabalhos em grupo
- músicas
- aulas expositivas
- transparências
- palestras
- diálogo com os alunos
- outras estratégias. Qual(ais)? _____

28. Principal(ais) fonte(s) utilizada(s) na elaboração do plano de ensino e que fundamentam teoricamente as aulas:

- livros. Principais autores: _____
- livro didático. Autor: _____
- revistas especializadas
- Proposta Curricular
- conversas com professores
- necessidades apontadas pelos alunos
- vídeos
- reportagens
- internet
- outras fontes. Qual(ais)? _____

29. No caso do uso da internet, que *sites* você costuma pesquisar como fonte para a elaboração das aulas de Psicologia?

30. Aspecto(s) que norteou(aram) a escolha da bibliografia utilizada:

- indicações de colegas
- sugestões de outros professores da disciplina de Psicologia
- pesquisa bibliográfica
- sites* da internet
- Proposta Curricular

() outros aspectos. Qual(ais)? _____

31. Você costuma fazer modificações no planejamento das aulas de Psicologia no Magistério?

() Sim. Justifique: _____

() Não. Justifique: _____

32. Você percebe diferenças entre os ritmos de aprendizagem dos alunos? Em caso afirmativo, que estratégias você utiliza para lidar com estas diferenças?

33. Para você, a avaliação da aprendizagem serve para:

() classificar os alunos quanto às suas condições para aprender e progredir nos estudos

() verificar a necessidade de realizar modificações no currículo

() punir os alunos que não se dedicam aos estudos

() auxiliar o aluno a identificar suas próprias necessidades de aprendizagem

() saber se os objetivos da disciplina foram alcançados

() Serve para _____

34. Instrumentos utilizados para avaliar o processo de ensino-aprendizagem:

() trabalho em grupo

() trabalho individual

() apresentação de trabalho

() prova individual e sem consulta

() produção de texto

() resenhas

() relatório sobre vídeo assistido

() frequência

() prova individual com consulta

() debate

() auto-avaliação

() pesquisa

() participação em classe

() outros instrumentos. Qual(ais)? _____

35. Considerando que o curso de magistério forma educadores que trabalharão, predominantemente, com crianças, é relevante refletir sobre a sua concepção de infância.

a) Para você, o que caracteriza a infância?

b) Você aborda a questão da infância em seu plano de ensino? Em caso afirmativo, de que forma é abordada esta questão?

ANEXO 3

- Roteiro de entrevista com os professores de Psicologia nos cursos de Magistério -

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PESQUISA DE MESTRADO:

TRAJETÓRIA PESSOAL/PROFISSIONAL:

- Como se tornou professor (do curso de Magistério e das disciplinas de Psicologia)?
- Fale sobre sua formação (quando, em que área, pós-graduação).
- Quais dificuldades encontra na experiência como professor (Magistério, Psicologia)?
- Que pontos positivos percebe no trabalho que realiza como professor?
- Outras experiências profissionais? Quando e com que público?

CONTEÚDO DAS DISCIPLINAS DE PSICOLOGIA/MAGISTÉRIO:

- Como realiza seu planejamento (o que prioriza em termos de conteúdo, estratégias que favorecem o aprendizado, o que é fundamental que o aluno compreenda na disciplina, periodicidade do planejamento)?
- Como justifica para o aluno a importância de estudar Psicologia?
- Como você costuma utilizar a Proposta Curricular do Estado (para elaborar o programa de ensino, selecionar temas, autores, referencial teórico)?
- Que críticas tem quanto à Proposta Curricular do Estado
- Como faz a relação da disciplina de Psicologia com as outras disciplinas do curso de Magistério? Observa os alunos estabelecendo relações entre as disciplinas?
- Que disciplina de Psicologia do currículo do Magistério você pensa que contribui mais para o conhecimento sobre criança e infância (Psicologia Geral, no 3º. Ano, ou Psicologia da Educação, no 4º. Ano)? Por que motivo?
- Como trabalha o tema infância/criança (em que momento, quais autores, recursos)?
- Como justifica para o aluno a importância de estudar a infância e a criança?

QUESTÕES ATUAIS:

- Percebendo a infância hoje em dia, o que pensa ser importante trabalhar com vistas a essa realidade?
- Que percepções seus alunos trazem sobre a infância, para a sala de aula?
- O que está achando da inserção das crianças mais cedo no Ensino Fundamental (de 9 anos)?
- Como vê os termos criança e infância (distintamente? como os percebe nos matérias que utiliza?)
- Como observa a escola tratando desses temas?

Sintetizar: - Como acha que a Psicologia pode contribuir com a formação do professor?

ANEXO 4

- Programas de ensino dos professores de Psicologia nos cursos de Magistério coletados no momento da aplicação do questionário -

IDENTIFICAÇÃO:

Professora A

OBSERVAÇÕES: A professora em questão utilizou este “plano de curso” para as aulas de Psicologia do 3º e do 4º ano do Curso de Magistério.

PLANO DE CURSO**Justificativa:**

Desde os primórdios da humanidade existe uma busca para entender como funciona a mente humana, suas ações, reações e como as informações se transformaram em aprendizagem efetiva.

Por muito tempo estes estudos estavam ligados intimamente à disciplina de Filosofia, berço da grande maioria das ciências. Com o passar dos anos a Psicologia assume seu papel como ciência e passa a discutir essas questões. É pertinente salientar que por muito tempo a Psicologia foi usada para legitimar convicções sociais, discriminatórias na sociedade, nivelando seres humanos de forma linear através de teste de QI que não levaram em conta as condições sócio culturais envolvidas.

Todavia, a Psicologia veio também a contribuir no sentido que nos auxiliou a fazer uma leitura de como o desenvolvimento do intelecto humano funciona, possibilitando-nos mediações no sentido de auxiliar esse processo de aprendizagem no âmbito escolar.

Portanto, a Psicologia quando aplicada no sentido de conhecimento e auto conhecimento se faz necessária no âmbito escolar como mais uma ferramenta no auxílio de superação das dificuldades do processo ensino-aprendizagem.

Objetivo Geral:

Utilizar-se da Psicologia na mediação do processo ensino-aprendizagem.

Objetivos Específicos:

- Perceber como a Psicologia se constitui como ciência;
- Analisar como a disciplina foi utilizada ao longo da história da humanidade;
- Compreender os processos psicológicos e suas implicações educacionais.

Cronologia:

Ao longo do ano letivo, sendo que adaptarei os conteúdos de acordo com os conteúdos que por ventura tenham sido ministrados no ano anterior. Por este motivo o planejamento do 3º e 4º anos é igual, podendo ser suprimidos ou acrescentados alguns itens.

Estratégias:

Aulas ministradas com utilização de livros, fitas de vídeo, pesquisas bibliográficas e de campo, produções individuais e coletivas.

Avaliação:

O educando será avaliado quanto à assiduidade, participação, produtos individuais e coletivos.

Conteúdos Propostos:

- 1) Conhecer o objeto de estudo da Psicologia;

- 2) Principais pensadores da filosofia e suas implicações na educação;
- 3) Visão inatista e os principais autores que a defendiam. As implicações desta visão na educação;
- 4) Visão ambientalista e os principais autores que a defendiam. As implicações desta visão na educação;
- 5) Visão construtivista e os principais autores que a defendiam. As implicações desta visão na educação;
- 6) Visão sócio-histórica e os principais autores que a defendiam. As implicações desta visão na educação;
- 7) As implicações das múltiplas inteligências no âmbito educacional.

OBS: Ao longo do ano possivelmente estaremos elencando outros assuntos que se mostrarem necessários.

Acrescentar 2006: *[esta parte foi acrescentada à caneta no plano de curso]*

- Palestra sobre portadores de deficiência: mental, física, auditiva, visual;
- Integração dos portadores de deficiências e suas implicações;
- Abuso sexual.

Filmes:

- Nell;
- Um Sonho de Liberdade.

IDENTIFICAÇÃO:

Professor B

OBSERVAÇÕES: O professor em questão apresentou um “planejamento anual” para o 3º ano e outro para o 4º ano, especificados a seguir.

PLANEJAMENTO ANUAL**Dados de Identificação:**

DISCIPLINA: Fundamentos Teóricos Met. do Ens. De Psicologia da Educação I

CURSO: 3º Magistério

TURMAS: 301, 302, 303 e 304

Ementa:*a – A construção do conhecimento psicológico*

- A psicologia como ciência e senso comum;
- História da Psicologia – raízes filosóficas;
- O sujeito multideterminado;
- Vida psíquica;
- Principais escolas de pensamento psicológico e suas implicações;
- Relação entre desenvolvimento e aprendizagem;
- O Behaviorismo;
- A psicologia genética de Gean Piaget;
- A psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky;
- A psicologia infantil de Henri Wallon.

b – As características da Psicologia Histórico-Cultural

- Mediação Semiótica;
- Pensamento e Linguagem: a formação das funções psicológicas superiores;
- Zona de desenvolvimento proximal;
- A formação dos conceitos científicos.

c – A Psicologia Escolar x Categorias da Infância

- O conceito de infância em psicologia;
- A escola hoje;
- Relações sociais na escola;
- A família;
- O desenvolvimento psicosexual;
- Relações raciais na escola;
- Diferença e preconceito na escola;
- Sexualidade na escola;
- Violência na escola.

Justificativa:

A disciplina de Psicologia e Educação I, introduzida na grade curricular do curso de magistério, aborda as discussões da interface do sujeito com os diferentes contextos sociais em que participa, especialmente o contexto escolar. Nessa perspectiva, suscita para a psicologia, uma série de questões no que concerne às dimensões do desenvolvimento e constituição da realidade humana. A compreensão dos processos psicológicos tem avançado na medida em que se concebe a relevância da interlocução dos diversos pressupostos teórico-metodológicos, no campo da psicologia, articulados com os múltiplos fatores sócio-culturais na formação e organização da subjetividade. Trata-se de uma disciplina que permite, junto às demais, que o(a) aluno(a) desenvolva habilidades e competências instrumentalizadoras que são fundamentais para o exercício do magistério.

Objetivo:*Geral:*

Possibilitar ao aluno(a) do curso do magistério a compreensão dos fundamentos que norteiam a Psicologia da Educação.

Específicos:

- Identificar as várias concepções teóricas em Psicologia;
- Conceituar a Psicologia Educacional;
- Discutir o papel da escola e suas implicações na organização social;
- Analisar criticamente os problemas da Educação Brasileira;
- Conhecer as diferentes concepções de sujeitos para a Psicologia relacionando-as com a vida escolar;
- Refletir sobre os fenômenos educacionais específicos fundamentados em diferentes matrizes de pensamento psicológico;
- Discutir sobre a Psicologia da aprendizagem.

Conteúdo Programático:*Unidade I*

- A psicologia como ciência e psicologia do senso comum;
- A multideterminação do sujeito;
- A construção do conhecimento Psicológico;
- Vida psíquica;
- As principais escolas de pensamento psicológico e suas implicações.

Unidade II

- Relação entre desenvolvimento e aprendizagem;
- A psicologia genética de Piaget;
- A psicologia histórico-cultural de Vygotsky;
- A psicologia de Henri Wallon.

Unidade III

- Pensamento e Linguagem: a formação das funções psicológicas superiores;
- O desenvolvimento psicosexual;
- A formação dos conceitos científicos.

Unidade IV

- A escola;
- Relações sociais na escola;
- A família;
- A escola hoje;
- Diferentes preconceito na escola;
- Sexualidade na escola;
- Violência na escola.

Cronograma:

Unidade I: Março e Abril;

Unidade II: Maio e Junho;

Unidade III: Agosto e Setembro;

Unidade IV: Outubro e Novembro.

Obs: Este cronograma é flexível, tendo em vista a necessidade de organização das atividades junto às turmas.

Estratégias (Metodologias, recursos, etc.):

- Aulas expositivo-dialogadas;
- Discussão de textos em pequenos e grandes grupos;
- Vivências didáticas em grupo;
- Discussão de filmes;
- Seminários;
- Palestras com convidados externos;
- Trabalhos individuais e em grupos em sala e também fora dela.

Sistema de Avaliação:

- Provas escritas;
- Trabalho com pesquisa em grupo e individual;
- Participação dos alunos(as) nas atividades da disciplina;
- Frequência;
- Apresentação de seminários;
- Entrega das atividades dentro do prazo previsto;
- Capacidade de comunicação oral e escrita;
- Postura ética.

Bibliografia:

- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O; TEIXEIRA. *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1993.
- *Piaget, Vygotsky, Wallon: teoria psicogenética em discussão*/ Yves de La taile, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1999.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.
- *Diferença e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. Coord. De Júlio Groppo Aquino. São Paulo: Summus, 1998.

- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Psicologia e Educação).
- LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica (176-200pg). Tradução dos artigos: Tomáz Tadeu da Silva.
- SMOLKA, A. L. B. *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas: Papirus, 1993.
- COLL, C. *Desenvolvimento, Psicologia e Educação: Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- AQUINO, J. G. (coord.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

PLANEJAMENTO ANUAL

Dados de Identificação:

DISCIPLINA: Fundamentos Teóricos Met. do Ens. de Psicologia da Educação II
CURSO: 4º Magistério TURMAS: 401, 402 e 403

Ementa:

a – A construção histórica do processo de interação social na família, escola e comunidade

- A família, a escola e a comunidade na contemporaneidade;
- A interação em sala de aula;
- Processos grupais;
- Autoridade e autoritarismo na escola;
- A psicologia da aprendizagem;
- Desenvolvimento psicosssexual;
- A construção da identidade do professor.

b – As produção social das diferenças no contexto escolar

- A produção do fracasso escolar;
- Relações de gênero na escola;
- Relações raciais na escola;
- O desenvolvimento do juízo moral;
- Estigma e exclusão das diferenças de gênero, sexualidade, étnicas e classe social.

c – As necessidades educativas especiais na escola

- As dificuldades de aprendizagem;
- Deficiência física, mental e visual;
- A integração de pessoas com necessidades educativas especiais;
- A sexualidade humana enquanto fenômeno social, histórico e antropológico.

Justificativa:

A disciplina de Psicologia e Educação II, introduzida na grade curricular do curso de magistério, aborda as discussões da interface do sujeito com os diferentes contextos sociais em que participa, especialmente o contexto escolar. Nessa perspectiva, suscita para a psicologia, uma série de questões no que concerne às dimensões do desenvolvimento e

constituição da realidade humana. A compreensão dos processos psicológicos tem avançado na medida em que se concebe a relevância da interlocução dos diversos pressupostos teórico-metodológicos, no campo da psicologia, articulados com os múltiplos fatores sócio-culturais na formação e organização da subjetividade. Trata-se de uma disciplina que permite, junto às demais, que o(a) aluno(a) desenvolva habilidades e competências instrumentalizadoras que são fundamentais para o exercício do magistério.

Objetivo:*Geral:*

Possibilitar ao aluno(a) do Magistério a compreensão dos fundamentos que norteiam a Psicologia da Educação.

Específicos:

- Identificar as várias concepções teóricas em Psicologia;
- Conceituar a Psicologia Educacional;
- Discutir o papel da escola e suas implicações na organização social;
- Analisar criticamente os problemas da Educação Brasileira;
- Conhecer as diferentes concepções de sujeitos para a Psicologia relacionando-as com a vida escolar;
- Refletir sobre os fenômenos educacionais específicos fundamentados em diferentes matrizes de pensamento psicológico;
- Discutir sobre a Psicologia da aprendizagem.

Conteúdo Programático:*Unidade I*

- A multideterminação do sujeito;
- A relação entre desenvolvimento e aprendizagem;
- Do ato motor ao ato mental;
- O papel do brincar no desenvolvimento;
- A psicologia da aprendizagem.

Unidade II

- O Desenvolvimento do juízo moral;
- Relações de gênero na escola;
- Relações raciais na escola;
- A produção das diferenças no contexto escolar.

Unidade III

- Estigma e exclusão das diferenças de gênero, etnia, raça, classe social;
- As dificuldades de aprendizagem;
- O desenvolvimento psicosssexual;
- A sexualidade enquanto um fenômeno social, histórico e antropológico.

Unidade IV

- A deficiência mental;
- A deficiência física;

- A deficiência visual;
- Inteligência.

Cronograma:

Unidade I: Março e Abril;

Unidade II: Maio e Junho;

Unidade III: Agosto e Setembro;

Unidade IV: Outubro e Novembro.

Obs: Este cronograma é flexível, tendo em vista a necessidade de organização das atividades junto às turmas.

Estratégias (Metodologias, recursos, etc.):

- Aulas expositivo-dialogadas;
- Discussão de textos em pequenos e grandes grupos;
- Vivências didáticas em grupo;
- Discussão de filmes;
- Seminários;
- Palestras com convidados externos;
- Trabalhos individuais e em grupos em sala e também fora dela.

Sistema de Avaliação:

- Provas escritas;
- Trabalho com pesquisa em grupo e individual;
- Participação dos alunos(as) nas atividades da disciplina;
- Frequência;
- Apresentação de seminários;
- Entrega das atividades dentro do prazo previsto;
- Capacidade de comunicação oral e escrita;
- Postura ética.

Bibliografia:

- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O; TEIXEIRA. *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1993.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultura da Educação*.
- PATTO, M. H. R. *A produção do fracasso escolar*. SP, T. A. QUEIROZ, 1993.
- *Piaget, Vygotsky, Wallon: teoria psicogenética em discussão*/ Yves de La taile, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1999.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.
- *Diferença e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. Coord. De Júlio Groppo Aquino. São Paulo: Summus, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (Psicologia e Educação).

- LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica (176-200pg). Tradução dos artigos: Tomáz Tadeu da Silva.
- SMOLKA, A. L. B. *A linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas: Papirus, 1993.
- COLL, C. *Desenvolvimento, Psicologia e Educação: Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- AQUINO, J. G. (coord.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

IDENTIFICAÇÃO:**Professor X**

OBSERVAÇÕES: Este “plano de ensino” foi elaborado por X e C, de acordo com informação dos próprios professores, e foi utilizado por ambos nas aulas das turmas de 4º ano do Magistério. O professor X participou da aplicação do questionário e disponibilizou programa de ensino, porém não participou da entrevista.

PLANO DE ENSINO

“O professor que ensina uma disciplina só porque sabe esta disciplina, é alguém estatuado como uma estátua de mármore, que contempla indiferente a multidão que passa pela praça.

O professor, que tem a idéia de que só deve ensinar, é alguém que não tem visão de homem, de pessoa, de educação e muito menos de ensino. Seu ensino não é ensino, é um ato inconseqüente e desastroso; senão quando prejudicial à saúde mental, intelectual, moral e emocional dos alunos”.

(MENEGOLLA, Maximiliano. E agora, professor. Ed. Mundo Jovem, 1989).

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.

(Guimarães Rosa)

Objetivo Geral da Disciplina:

“Proporcionar, aos formandos, os conhecimentos na área da psicologia educacional, levando-os a compreenderem a importância da psicologia para a educação e principalmente para as relações professor/aluno e ensino/aprendizagem, enfocando as principais contribuições da psicologia para a prática educacional, de uma forma que possam ser tanto compreendidas, quanto usadas, pelos mesmos, no exercício de sua futura profissão”.

“O direito a educação (...) não é apenas o direito de freqüentar escolas: é também, na medida em que visa a educação ao pleno desenvolvimento da personalidade, o direito de encontrar nessas escolas, tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta” (JEAN PIAGET).

*1º BIMESTRE***Objetivos Específicos:**

Durante o 1º bimestre o aluno deve:

- Relacionar as contribuições da psicologia para a aprendizagem escolar;
- Relacionar a importância da psicologia para a educação, de uma forma geral;
- Definir as concepções de desenvolvimento, as correntes teóricas e suas repercussões na escola;
- Definir a concepção interacionista de desenvolvimento: Piaget e Vigotsky;
- Relacionar as diferenças e semelhanças entre as teorias de Piaget e Vigotsky;
- Identificar as contribuições e a importância da família para o desenvolvimento da criança e para o processo ensino-aprendizagem.

Conteúdos Programáticos:

- 1) Contribuições da psicologia para a aprendizagem escolar:

- A construção social do sujeito;
 - Psicologia do desenvolvimento;
 - Psicologia da aprendizagem;
 - Psicologia da educação;
 - Concepções de desenvolvimento;
 - A concepção inatista;
 - A concepção ambientalista;
 - Os fatores que influenciam o desenvolvimento humano;
 - Aspectos do desenvolvimento humano.
- 2) A teoria do desenvolvimento humano:
- A teoria do desenvolvimento humano de Jean Piaget;
 - O enfoque interacionista do desenvolvimento humano – Vygostky.
- 3) Visão do desenvolvimento infantil:
- Piaget e Vygostsky: diferenças e semelhanças.
- 4) A teoria de Vygostky
- 5) Família, escola, comunidade e meios de comunicação:
- A família;
 - A escola;
 - Família e comunidade;
 - Os meios de comunicação e sua influência na vida escolar;
 - Os meios de comunicação e ideologias.

2º BIMESTRE

Objetivos Específicos:

Durante o 2º bimestre o aluno deve:

- Identificar as causas da deficiência da aprendizagem;
- Relacionar as diversas maneiras de interagir com o aluno em sala de aula;
- Listar as maneiras e conceituar motivação da aprendizagem;
- Identificar e definir a interação social e sua importância para a aprendizagem;
- Selecionar os principais fatores que prejudicam a aprendizagem;
- Identificar as fases do desenvolvimento humano, bem como os fatores que o influenciam.

Conteúdos Programáticos:

- 1) A interação em sala de aula:
- O que é aprendizagem;
 - Principais leis da aprendizagem;
 - Motivação da aprendizagem;
 - Professores e alunos: uma relação dinâmica;
 - A interação social.
- 2) Fatores que prejudicam a aprendizagem:
- Fatores escolares;
 - Fatores familiares;
 - Fatores individuais.
- 3) O grupo como construtor das relações

- 4) O ser humano como construtor das relações
- 5) Fatores que influenciam no desenvolvimento.

3º BIMESTRE

Objetivos Específicos:

Durante o 3º bimestre o aluno deve:

- Listar os diferentes tipos de doença mental que interferem na aprendizagem;
- Relacionar as causas do aluno com necessidades especiais e a importância da participação do professor e da escola para a inclusão do mesmo no meio social;
- Identificar e selecionar as causas do desenvolvimento intelectual, afetivo e moral e suas implicações na vida escolar do aluno;
- Escrever sobre a relação existente entre a auto-estima e a aprendizagem;
- Identificar as causas de retenção e esquecimento da aprendizagem;
- Listar os efeitos da superaprendizagem;
- Identificar a importância da aprendizagem social;
- Selecionar os fatores que contribuem para que o erro contribua para a aprendizagem significativa, através da construção do conhecimento e desempenho do aluno.

Conteúdos Programáticos:

- 1) A integração dos alunos com necessidades especiais:
 - Saúde ou doença mental: a questão da normalidade.
- 2) O aluno com necessidades especiais:
 - Causas e conseqüências;
 - A importância da escola;
 - O professor e a inclusão do aluno com necessidades especiais.
- 3) A afetividade nas relações humanas:
 - O desenvolvimento intelectual;
 - O desenvolvimento afetivo e moral;
 - Auto-estima e aprendizagem;
 - A pedagogia da afetividade;
 - A importância da vida afetiva;
 - O estudo da vida afetiva.
- 4) O papel do erro na apropriação dos conceitos:
 - Memorização: retenção e esquecimento;
 - Sílabas sem sentido;
 - A importância do significado e do ritmo;
 - Efeitos da superaprendizagem;
 - Aprendizagem social;
 - Aprendizagens e expectativas;
 - Aquisição e desempenho: uma distinção necessária.

4º BIMESTRE

Objetivos Específicos:

Durante o 4º bimestre o aluno deve:

- Identificar as implicações da sexualidade humana no desenvolvimento da aprendizagem do aluno;
- Descrever os principais problemas relacionados à sexualidade;
- Selecionar as principais manifestações sexuais e as formas de prevenção;
- Identificar e definir as causas e conseqüências do fracasso escolar;
- Relacionar e definir o papel da escola e da família, para evitarem o fracasso escolar;
- Listar as principais deficiências: visual, física, mental e auditiva e os métodos para tentar superá-las no processo ensino-aprendizagem;
- Identificar as causas e conseqüências do transtorno de comportamento e sua interferência na aprendizagem do aluno.

Conteúdos Programáticos:

1) A sexualidade humana:

- Sexualidade: nossa (dês)conhecida;
- A psicologia e o estudo da sexualidade humana;
- O desenvolvimento da sexualidade;
- As restrições à sexualidade;
- Introdução aos problemas sexuais: masturbação e homossexualidade;
- Educação sexual e co-educação;
- Manifestações sexuais e prevenção dos problemas.

2) A produção do fracasso escolar:

- Causas e conseqüências;
- O papel da escola;
- O papel da família.

3) As dificuldades da aprendizagem:

- O papel do professor e da escola;
- Superando as dificuldades.

4) Deficiência auditiva e aprendizagem

5) Deficiência visual e os métodos para a aprendizagem;

6) Deficiência física e os cuidados da escola para a aprendizagem;

7) Deficiência mental e suas implicações na aprendizagem;

8) Distúrbio global de desenvolvimento: transtorno de comportamento

- O papel da escola;
- O papel da família;
- Causas e conseqüências.

Estratégias:

- Aulas expositivas dialogadas;
- Debates;
- Pesquisas;
- Trabalhos em grupos e individuais;

- Análise crítica de fatos, reportagens e ensaios, abordados pela mídia, enfocando situações de ensino-aprendizagem;
- Seminários;
- Projetos de fitas de vídeo, para posterior análise e debates.

Avaliação:

Entendemos que no processo avaliativo devemos proceder a uma avaliação global do aluno, deixando de lado a avaliação meramente classificatória.

Nesta avaliação iremos observar, pesquisar e questionar o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno.

Temos convicção que é uma avaliação demorada e trabalhosa, mas justa.

A escola tem a obrigação de proporcionar aos professor condições para que possa estabelecer outras formas avaliativas, deixando de lado as tradicionais.

“A avaliação é a reflexão transformada em ação.

Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões.

Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento.

Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar, no ato próprio da avaliação”

(HOFFMANN, Jussara. Avaliação, Mito e Desafio. Educação e Realidade, 1991)

Crítérios para Avaliação

1) Assiduidade:

- Entrega dos trabalhos;
- Pontualidade nas aulas;
- Freqüência nas aulas;
- Responsabilidade.

2) Disciplina:

- Sociabilidade;
- Respeito;
- Colaboração.

3) Autonomia:

- Iniciativa;
- Auto-controle;
- Criatividade.

4) Participação:

- Interesse;
- Questionamentos;
- Senso crítico.

5) Conteúdos:

- Organização;
- Assimilação;
- Transferência.

“Se não houver frutos, valeu a beleza das flores;
Se não houver flores, valeu a sombra das folhas;

Se não houver folhas, valeu a intenção da semente...” (Henfil)

Bibliografias

- DORIN, Lannoy – Psicologia Geral. Editora do Brasil.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. Pontos de Psicologia escolar. Ed. Ática. 3ª edição.
- BOCK, Ana M. Bahia e outros. Psicologias. Editora Saraiva 5ª. Edição. 1993.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. Pontos de psicologia geral. Editora Ática, 3ª edição, 1986.
- DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma de. Psicologia na educação. Cortez Editora.
- RAPPAPORT, Clara Regina. Teorias do desenvolvimento. Conceitos fundamentais, volume 1. Editora Pedagógica e universitária.
- PILETTI, Nelson. Psicologia educacional. Editora Ática, 12ª edição. 1993.
- FALCÃO, Gérson Marinho. Psicologia da Aprendizagem. Editora Ática. 3ª edição.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. Cortez Editora.
- Revista Nova Escola. Editora Abril.
- Revista Veja. Ed. Abril.
- Revista Época. Ed. Globo.
- Revista Aprende Brasil. Editora Positivo.
- Revista Pátio. Editora FNDE – Ministério da Educação.
- Jornal Mundo Jovem. Ed. Mundo Jovem.

IDENTIFICAÇÃO:

Professor C

OBSERVAÇÕES: Este “plano de ensino” foi utilizado por este professor nas aulas das turmas de 3º ano do Magistério.

PLANO DE ENSINO

“Para aprender conceitos, generalizações, conhecimentos, a criança deve formar ações mentais adequadas. Isto pressupõe que estas ações se organizam ativamente. Inicialmente, assumem a forma de ações externas que os adultos formam na criança e só depois se transformam em ações mentais internas”.

(A. Leontiev, O desenvolvimento do psiquismo)

Objetivo Geral:

“Proporcionar aos alunos, futuros ou atualmente profissionais da educação, oportunidades de se inteirar a respeito dos principais conhecimentos (teorias) da psicologia que podem servir de fundamento na compreensão das relações humanas e desta forma podem auxiliar a compreensão e os procedimentos do educador (profissional) quanto as relações no âmbito da escola e em tudo que a ela está relacionado, proporcionando, pois, condições para que o educando tanto aprenda quanto consiga aplicar tais conhecimento em sua prática educacional, seja ela formal ou informal”.

*1º BIMESTRE***Objetivos Específicos:**

Ao final do primeiro bimestre o aluno deve saber:

- Conceituar psicologia;
- Qual é a importância e as implicações da disciplina para a vida das pessoas;
- Distinguir com clareza o conhecimento do senso comum do conhecimento científico, especialmente a psicologia do senso comum e a psicologia científica.

Conteúdos Programáticos:

- 1) Introdução à disciplina “psicologia”:
 - O que é?
 - Sua origem;
 - Seu objeto;
 - Sua utilidade.
- 2) Psicologia do senso comum e psicologia científica:
 - A psicologia no uso inconsciente do cotidiano;
 - A psicologia e a pesquisa científica na área.
- 3) A psicologia na escola:
 - Sua importância para o educador.

*2º BIMESTRE***Objetivos Específicos:**

Ao final do segundo bimestre o aluno deve saber:

- Quais são e como diferenciar as principais teorias psicológicas;
- Qual a utilidade destas teorias no cotidiano escolar.

Conteúdos Programáticos:

- 1) Teorias psicológicas:
 - Estruturalismo;
 - Funcionalismo.
- 2) O Behaviorismo
- 3) A Gestalt
- 4) Psicanálise
- 5) Humanismo

*3º BIMESTRE***Objetivos Específicos:**

Ao final do terceiro bimestre o aluno deve saber:

- O que é e como acontece o desenvolvimento humano de um modo geral;
- Diferenciar desenvolvimento humano da aprendizagem humana;
- Quais são as contribuições da psicanálise e do humanismo para a compreensão sobre a alma e do agir humano;
- Quais são as conseqüências do determinismo inatista.

Conteúdos Programáticos:

- 1) A psicanálise (teorias psicológicas)
- 2) O humanismo (teorias psicológicas)
- 3) O que é desenvolvimento humano?
- 4) O que é aprendizagem?
- 5) O inatismo

*4º BIMESTRE***Objetivos Específicos:**

Ao final do quarto bimestre o aluno deve saber:

- Quais são e como caracterizar os principais períodos do desenvolvimento humano, segundo PIAGET;
- Como acontece o desenvolvimento humano na teoria de PIAGET;
- O que significa interacionismo/construtivismo;
- Qual a importância da abordagem sócio-histórico-cultural de VYGOTSKY;
- Conceituar e qual é a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, segundo o entendimento de VYGOTSKY;
- Com clareza qual é a importância dos conceitos da afetividade, da inteligência e da psicomotricidade para a compreensão das importantes contribuições de HENRI WALLON para o campo da psicologia educacional.

Conteúdos Programáticos:

- 1) Jean Piaget
- 2) Lev Vygotsky
- 3) Henri Wallon

Estratégias:

- Uso de textos;
- Aulas expositivas e dialogadas;
- Principalmente debates;
- Trabalhos de pesquisa;
- Atividades em equipes e individuais e em classe ou eventualmente extra classe;
- Utilização de filmes relacionados à disciplina;

- Estudo de textos complementares;
- Utilização do quadro negro e giz.

Avaliação:

- Trabalhos em equipes, em classe;
- Estudo de textos complementares;
- Testes escritos;
- Trabalhos de pesquisa;
- Seminários;
- Participação dos alunos nos debates e nas atividades em classe;
- Eventualmente, dentro das possibilidades, desenvolver atividades de dramatização (teatro) e apurar o senso crítico dos alunos a partir desta estratégia.

Critérios para Avaliação

1) Assiduidade:

- Nas aulas;
- Pontualidade nas aulas;
- Cumprimento de datas quanto à entrega de trabalhos.

2) Convivência:

- Sociabilidade;
- Respeito;
- Colaboração.

3) Autonomia:

- Iniciativa;
- Auto-controle;
- Criatividade.

4) Participação:

- Interesse;
- Questionamentos;
- Senso crítico.

5) Conteúdos:

- Organização/lógica;
- Capacidade de assimilação;
- Capacidade de transferência escrita e oral.

Bibliografia:

- DORIN, Lannoy – Psicologia Geral. Editora do Brasil.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. Pontos de Psicologia escolar. Ed. Ática. 3ª edição.
- BOCK, Ana M. Bahia e outros. Psicologias. Editora Saraiva 5ª. Edição. 1993.
- DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma de. Psicologia na educação. Cortez Editora.
- PILETTI, Nelson. Psicologia educacional. Editora Ática, 12ª edição. 1993.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. Cortez Editora.
- FALCÃO, Gerson Marinho. Psicologia da aprendizagem. Editora Ática. 3ª edição.
- RAPPORT, Clara Regina. Teorias do desenvolvimento. Conceitos fundamentais. Vol. 1 Editora Pedagógica e Universitária.
- Revistas e Jornais especializados (revista: Nova Escola, Pátio, Aprende Brasil. Jornal: Mundo Jovem).

- Cadernos Pedagógicos do Curso de Ensino a Distância da Udesc.

IDENTIFICAÇÃO:**Professora Y**

OBSERVAÇÕES: Este “roteiro” foi utilizado por esta professora nas aulas das turmas de 3º e do 4º ano do Magistério. A professora Y participou da aplicação do questionário e disponibilizou programa de ensino, porém não participou da entrevista. No ano letivo em que se realizou a entrevista, a professora D, cujo “plano de curso” vem a seguir, a substituiu.

ATIVIDADES DE PSICOLOGIA - ROTEIRO

Qual é a função do professor?

Fazer o contrato com minha turma

Diagnóstico de classe

Avaliação do aluno (potencialidades, origens , comportamento grupal e individual, dificuldades de aprendizagem, plano de ensino)

Família

Super Nanny

História da Família (questão das propriedades)

Família atual

ECA – Estudo do ECA

Responsabilidade da Família – da escola – da sociedade e das instituições (Conselho Tutelar e Promotoria) – APOIA E APOMTE

Diversidade étnica, de gênero, de idade

Repetência

Aluno atrasado

Aluno prodígio

Papéis dos alunos em sala (o que fala, o que lidera, o que escuta, o que bagunça, etc)

Educação Preventiva

Maus tratos

Abuso sexual

Drogas

AIDS

Bullyng

Assédio Moral

Ética Profissional do Educador

Postura

Informações Confidenciais

Abordagem ao Aluno

Abordagem à família

Relação com os colegas – informações e espírito de equipe

Psicologia da Didática

Distribuição do Quadro Negro

Utilização de Figuras e Textos

Recursos Áudio Visuais

Voz – Impostação/ cuidados com a voz

Carências e pontos fortes da apresentação docente

Crítica e Elogio

Erro e Acerto – Mediações

Fantasias do Educador

Frustrações do Educador

Teorias do Desenvolvimento – Piaget, Vigotsky, Wallon, Montessore

Dificuldades de Aprendizagem

Defasagem de Aprendizagem

Distúrbios da Aprendizagem

Aluno que desejamos formar

Cidadania

Consciência Crítica

Criatividade

Expressão de idéias

Democracia

Reflexão sobre a própria condição

Educação para a vida

IDENTIFICAÇÃO:

Professora D

OBSERVAÇÕES: Estes “planos de curso” foram utilizados por esta professor nas aulas das turmas de 3º e do 4º ano do Magistério.

PLANO DE CURSO

Curso: Magistério – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Disciplina: Psicologia Geral

Turmas: 3^{as} Séries

Objetivo Geral:

Apropriação do entendimento do processo de aquisição do conhecimento, relacionado ao desenvolvimento e à aprendizagem infantis, considerando as diferentes perspectivas teóricas da Psicologia.

Objetivos Específicos:

- Compreender o caráter histórico e social da Psicologia;
- Relacionar as diferentes escolas psicológicas com suas respectivas concepções de desenvolvimento e aprendizagem e as implicações para as práticas pedagógicas desta diversidade;
- Identificar as principais categorias da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia da Infância e relacioná-las com as práticas pedagógicas.

Conteúdos:**1º Trimestre** – A Construção do conhecimento psicológico

- Histórico da psicologia – as raízes filosóficas;
- A construção do conhecimento psicológico, a análise de seus objetos e métodos de estudo na perspectiva do materialismo histórico e dialético;
- As principais escolas psicológicas e seus teóricos, contextualizados no momento histórico, em suas ações na educação, a partir do entendimento da relação do desenvolvimento com a aprendizagem;
- O Behaviorismo de Skinner;
- A Gestalt de Koffka;
- A Psicologia Genética de Piaget;
- A Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky;
- A Psicologia Infantil de Henri Wallon.

2º Trimestre – As categorias da Psicologia Histórico-Cultural

- A multideterminação do sujeito, crítico e histórico;
- Mediação;
- Linguagem e pensamento: a formação das funções psicológicas superiores;
- O desenvolvimento e a aprendizagem: a zona de desenvolvimento proximal;
- Atividade;

- A formação dos conceitos científicos.

3º Trimestre – As categorias da Psicologia Infantil

- A multideterminação do sujeito, crítico e histórico;
- As relações entre desenvolvimento e a aprendizagem;
- O ato motor, a emoção e a inteligência;
- O movimento, a emoção, a imitação e o socius ou outro.

Estratégias de ensino:

- Aulas expositivas e dialogadas;
- Estudos dirigidos de textos;
- Pesquisas e discussões em pequenos e grande grupo.

Recursos:

- Vídeos, Internet, músicas, textos, quadro para giz, livros, jornais, revistas.

Avaliações:

- Trabalhos em grupo e individuais: seminários, pesquisas, interpretação de textos, provas e exercícios

Bibliografia:

- BOCK, A.; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2002.
- OLIVEIRA, Z. **Creches:** crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- Proposta Curricular de Santa Catarina, 1998.

PLANO DE CURSO

Curso: Magistério – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Disciplina: Psicologia Geral

Turmas: 4^{as} Séries

Objetivo Geral:

Aprofundar questões relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem, considerando o arcabouço teórico da Psicologia, e abordar situações do cotidiano, enfatizando o contexto escolar.

Objetivos Específicos:

- Compreender o caráter histórico das relações sociais vivenciadas na família, na escola e na comunidade;
- Problematizar a produção social das diferenças no contexto escolar;
- Identificar as necessidades educativas especiais no contexto escolar e os processos de ensino aprendizagem relacionados.

Conteúdos:

1º Trimestre

- Principais teorias psicológicas e suas relações com as práticas pedagógicas;
- Educação e infância;
- A importância do jogo para o desenvolvimento infantil;
- O papel do erro na apropriação dos conceitos;

2º Trimestre

- Família, escola e comunidade: conceitos, ideologias e relações estabelecidas;
- A interação em sala de aula:
 - * *O grupo como construtor das relações;*
 - * *Autoridade e autoritarismo do professor na relação com aluno;*
 - * *A integração das pessoas com necessidades especiais.*
- A afetividade nas relações humanas;
- A sexualidade humana.

3º Trimestre

- A produção do fracasso escolar:
 - * *Profecias auto-realizadoras;*
 - * *Estigma e exclusão das diferenças de gênero, etnia e classe social.*
- As dificuldades de aprendizagem;
- As necessidades educativas especiais.

Estratégias de ensino:

- Aulas expositivas e dialogadas;
- Estudos dirigidos de textos;
- Pesquisas e discussões em pequenos e grande grupo.

Recursos:

- Vídeos, Internet, músicas, textos, quadro para giz, livros, jornais, revistas.

Avaliações:

- Trabalhos em grupo e individuais: seminários, pesquisas, interpretação de textos, provas e exercícios

Bibliografia:

- BOCK, A.; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. **Psicologias:** uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2002.
- KRAMER, S; LEITE, M. (orgs.). **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- SMOLKA, A; GÓES, M. (orgs.) **A linguagem e o outro no contexto escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- OLIVEIRA, Z. (org.) **Educação infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1995.
- OLIVEIRA, Z. (org.) **A criança e seu desenvolvimento:** perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1994.
- Proposta Curricular de Santa Catarina, 1998.
- Vygotsky, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

IDENTIFICAÇÃO:

Professor E

OBSERVAÇÕES: O professor em questão apresentou um “plano de ensino” para o 3º ano e outro para o 4º ano, especificados a seguir.

PLANO DE ENSINO

DISCIPLINA: Psicologia Geral

Terceira Série – Ensino Médio – Magistério

Encontros Previstos: 64

Objetivo Geral da Disciplina:

Dominar os conhecimentos básicos e fundamentais da Psicologia Geral. Conhecer os processos de aprendizagem, servindo de base para o entendimento da Psicologia da Educação.

1ª) UNIDADE – A psicologia como ciência. O objetivo e a importância prática

- Introdução ao Estudo da Psicologia;
- A História da Psicologia como Ciência;
- Os Primeiros pensadores da Psicologia;
- Especialidades da Ciência Psicológica;
- Metodologia empregada na Psicologia;
- A Psicologia no dia a dia das Pessoas

Objetivos da Unidade:

- Relacionar leis e fatores da Psicologia Geral;
- Listar as diversas Especialidades da Psicologia, conhecendo os principais Métodos usados na Psicologia.

Cronologia:

12 horas/aula – meses – Fevereiro, Março e Abril.

2ª) UNIDADE – Noções básicas de alguma das Escolas Psicológicas

- Psicologia Estruturalista;
- Psicologia Gestaltista;
- Psicologia Behaviorista ou comportamental;
- Psicologia Reflexológica;
- Psicologia Psicanalítica;
- Psicologia Humanista;
- Psicologia Transpessoal;
- Psicologia da Sexualidade;
- Psicologia dos movimentos sociais.

Objetivos da Unidade:

- Identificar as principais características de cada Escola Psicológica.

Cronologia:

13 horas/aula – meses – Abril e Maio.

3ª) UNIDADE – Psicologia do Desenvolvimento

- O desenvolvimento humano com suas características e influências de cada fase:
 - * *A fecundação;*
 - * *Período pré-natal;*
 - * *Nascimento;*
 - * *Período pós-natal.*
- Primeira Infância;
- Segunda Infância;
- Terceira Infância ou pré-adolescência;
- Adolescência;
- A Idade jovem;
- Maturidade ou meia idade;
- Terceira Idade ou idade Senil.

Objetivos da Unidade:

- Conhecer as características e influências que cada ser humano desde o nascimento até a morte, como forma de melhorar a compreensão.

Cronologia:

10 horas/aula – meses – Maio, Junho e Julho.

4ª) UNIDADE – Memória e Inteligência

- Como funciona a Memória;
- Diferença entre memória Consciente e Inconsciente;
- Memória sensorial;
- Memória de curto prazo;
- Memória de longo prazo;
- O que é inteligência;
- Os diversos tipos de Inteligência.

Objetivos da Unidade:

- Reconhecer as variações e formas da capacidade humana em processar e armazenar conhecimentos.

Cronologia:

12 horas/aula – meses – Agosto e Setembro.

5ª) UNIDADE – Os Sentidos humanos, como mecanismos indispensáveis à aprendizagem.

- Visual;
- Auditivo;
- Olfativo;
- Gustativo;

- Tátil;
- Cinestésico;
- Extra-sensorial.

Objetivos da Unidade:

- Entender os processos da aprendizagem e como estes são usados nas diversas fases do desenvolvimento humano.

Cronologia:

10 horas/aula – meses – Setembro e Outubro.

6ª) UNIDADE – A formação da Personalidade e do caráter.

- Classificação;
- Personalidade e Caráter, diferenças;
- Desenvolvimento da personalidade e definições;
- Testes de Personalidade.

Objetivos da Unidade:

- Identificar a base das diferenças individuais e formas de melhor compreendê-las.

Cronologia:

04 horas/aula – meses – Outubro.

7ª) UNIDADE – Desenvolvimento da afetividade e socialização

- O que são as Emoções;
- Emoções primárias;
- Desenvolvimento das emoções na idade pré-escolar.

Objetivos da Unidade:

- Reconhecer os diversos tipos de emoção e como estas atuam na formação das condutas infantis.

Cronologia:

11 horas/aula – meses – Novembro e Dezembro.

Estratégias:

- Grupos de trabalho;
- Pesquisa;
- Aulas expositivas dialogadas;
- Leituras e interpretações de textos, individualmente e em grupos;
- Aulas com vídeo.

Recursos:

- Xerox de partes de livros;
- Textos do professor;
- Revistas especializadas;
- Quadro negro

Avaliação:

Serão avaliados todos os aspectos do aluno:

- Seu interesse;
- Capacidade;
- Assiduidade;
- Responsabilidade;
- Pontualidade na entrega de tarefas;
- Personalidade como futuro professor;
- Exercícios em sala de aula;
- Trabalhos extraclasse;
- Testes mensais objetivos e subjetivos;
- Prova bimestral subjetiva.

N.d.P.:

A ordem das unidades, bem como parte do conteúdo poderá ser alterada, acrescentado, se assim se fizer necessário.

Referências que poderão ser utilizadas:

- BARCELOS, Fernanda – Psicologia Geral e Infantil, 1ª edição, ed. Tecnoprint Ltda., Rio de Janeiro, 1982.
- FALCÃO, Gerson Marinho – Psicologia da Aprendizagem. 2ª edição, ed. Ática, São Paulo, 1986.
- HILGARD R. Ernest – ATKINSON C. Richard – Introdução à Psicologia, tradução de Dante Moreira Leite – 2ª edição – São Paulo, 1979.
- LURIA, A. R. – Curso de Psicologia Geral – Vol. I a IV, Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1979.
- MUSSEM, Paul Henry – Desenvolvimento Psicológico da Criança. 9ª edição, Zahar Editores.
- PATTO, M. H. S. – Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984.
- PARISI, Mario – T. D. P. II Grau – 10ª edição, editora Saraiva, São Paulo, 1983.
- PIAGET J., INHELDER, B. A Psicologia da Criança, Rio de Janeiro, difel, 1990.
- SANDSTRON, C. L. – A Psicologia da Infância e da Adolescência, 7ª edição, Zahar Editores Rio de Janeiro, 1980.
- VYGOTSKI, L. S. – A Formação Social da Mente, Edit. Martins Fontes, São Paulo, 1988.
- VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Ícone – São Paulo, 1988.
- WALLON, H. As origens do caráter da criança. Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1971.

Florianópolis, 10 de fevereiro de 2006.

PLANO DE ENSINO

DISCIPLINA: FPE Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de Psicologia da Educação

Quarta Série – Ensino Médio – Magistério

Encontros Previstos: 96 ou 3 semanais

Objetivo Geral da Disciplina:

Desenvolver habilidades de observação. Conhecer o educando em suas características, para melhor orientá-lo, educá-lo, propiciando uma visão geral da criança, sua natureza e condições de aprendizagem.

1ª) UNIDADE – A Psicologia na Educação

- O que é Aprendizagem;
- Os vários aspectos da Aprendizagem
 - * *O Condicionamento clássico;*
 - * *O condicionamento Operante ou Instrumental;*
 - * *Aprendizagem por observação;*
- A construção social do sujeito;
- A Psicologia do desenvolvimento;
- A Psicologia na educação.

Objetivos da Unidade:

- Identificar os diversos processos de ensino aprendizagem e a maneira como usá-lo como ferramentas de transformação.

Cronologia:

Fevereiro, março e abril 22 horas/aula.

2ª) UNIDADE – A Inclusão Escolar

- Os portadores de Necessidades especiais:
 - * *História, classificação e evolução no atendimento;*
 - * *A história da inclusão no Brasil;*
 - * *Crterios para conceituação destas crianças;*
 - * *Diferença entre Inclusão e integração;*
 - * *As principais causas da deficiência;*
 - * *Percentuais de incidência na população segundo critérios da OMS;*
 - * *Classificação e caracterização da população PNE;*
- Os Portadores de necessidades especiais e as leis Brasileiras;
- Pesquisa na cidade de Florianópolis;
- As experiências de inclusão escolar em outros Países;
- Os caminhos pedagógicos da educação inclusiva;
- A proteção Legal do Portador de Necessidades Especiais.

Objetivos da Unidade:

- Reconhecer e identificar este universo humano, suas potencialidades e possibilidades educacionais, as vantagens da inclusão para os portadores de Necessidades Especiais e para as crianças “normais”.

Cronologia:

Abril, Maio, 12 horas/aula.

3ª) UNIDADE – A criança enquanto ser em transformação

- Concepções de desenvolvimento: correntes teóricas e repercussões na escola:
 - * *A concepção Inatista;*
 - * *A concepção Ambientalista;*
 - * *A concepção Interacionista: Piaget e Vygotski;*
 - * *A concepção de Jean Piaget;*

- *Equilíbrio e equilibração*
- *Etapas do desenvolvimento cognitivo;*
- *Etapa sensório-motora;*
- *Etapa pré-operatória;*
- *Etapa operatória-concreta;*
- *Etapa operatório-formal;*
- * *A concepção sóciointeracionista de Vygotski:*
 - *A construção do pensamento complexo e do abstrato;*
 - *O desenvolvimento e a aprendizagem;*
 - *Piaget e Vygotski, diferenças e semelhanças*
 - *Quanto ao papel dos fatores internos e externos no desenvolvimento;*
 - *Quanto à construção do Real;*
 - *Quanto ao papel da aprendizagem;*
 - *Quanto ao papel da linguagem no desenvolvimento e a relação entre linguagem e pensamento;*
- * *As teorias Psicogenéticas de Wallon.*

Objetivos da Unidade:

- Conhecer as diversas correntes de pensamento.
- Compreender as várias etapas do desenvolvimento psicológico infantil.

Cronologia:

Maio, Junho, Julho, Agosto, 32 horas/aula.

4ª) UNIDADE – O desenvolvimento cognitivo e afetivo

- O desenvolvimento da sensação, da percepção e da imaginação;
- O desenvolvimento lingüístico:
 - * *As funções da linguagem;*
 - * *As várias linguagens do pensamento;*
 - * *A linguagem na escola;*
 - * *A linguagem e o fracasso escolar.*
- A apropriação dos conceitos científicos;
- O desenvolvimento afetivo:
 - * *A importância das ligações afetivas;*
 - * *A teoria de Freud;*
 - * *Afetividade e cognição;*
 - * *Motivação e aprendizagem;*
 - * *A auto-avaliação.*

Objetivos da Unidade:

- Avaliar a capacidade sensorial e perceptiva da criança;
- Identificar os problemas e as dificuldades de comunicação do educando;
- Entender os processos afetivos com relação às dificuldades de Aprendizagem.

Cronologia:

Agosto e Setembro - 18 horas/aula.

5ª) UNIDADE – O desenvolvimento de crianças e adolescentes.

- A atuação docente no desenvolvimento de crianças e adolescente:
 - * *A concepção interacionista na escola;*
 - * *A interação em sala de aula;*
 - * *Procedimentos de ensino;*
 - * *Linguagem na instrução;*
 - * *A noção do erro*
 - * *O trabalho em grupo.*
- A escola e a construção de regras de conduta.

Objetivos da Unidade:

- Entender como a conduta do professor interage com a formação do educando.

Cronologia:

Outubro, Novembro e Dezembro, 12 horas/aula.

Estratégias:

- Grupos de trabalho;
- Pesquisa;
- Aulas expositivas dialogadas;
- Aulas práticas dos próprios alunos.

Recursos:

- Xerox de livros e revistas especializadas;
- Quadro negro;
- Retro-projetor;
- Fitas de vídeo.

Avaliação:

Serão avaliados todos os aspectos do aluno:

- Seu interesse;
- Capacidade;
- Assiduidade;
- Responsabilidade;
- Pontualidade na entrega dos trabalhos;
- Personalidade como futuro professor;
- Testes objetivos e subjetivos mensais e bimestrais;
- Exercícios em sala de aula;
- Trabalhos extraclasse.

N.d.P.:

A ordem das unidades, bem como parte do conteúdo poderá ser alterada, se assim se fizer necessário no decorrer do ano letivo.

Referências que poderão ser utilizadas:

- WOLF, Werner – Fundamentos da Psicologia – 4ª edição, ed. Mestre Jou, São Paulo, 1976.
- MUSSEM, Paul Henry – Desenvolvimento Psicológico da Criança. 9ª edição, Zahar Editores.

- DACOREGIO, Pedro Pickler. A Inclusão Escolar: direito ou necessidade? Trabalho de conclusão do curso de graduação em direito, Universidade do Sul de Santa Catarina, Unisul, Florianópolis (SC) 2005.
- DAVIS, Claudia – Zilma de Oliveira – Psicologia na Educação – 2ª edição, Ed. Cortez, São Paulo, 1992.
- LA TAILE, Ives de. Piaget, Vygotski, Wallon, Teorias Psicogenéticas em discussão. Sumus Editora, São Paulo, 1992.
- SANDSTRON, C. L. – A Psicologia da Infância e da Adolescência, 7ª edição, Zahar Editores Rio de Janeiro, 1980.
- PATTO, M. H. S. – Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo, T. A. Queiroz, 1984.
- INESTA, E. R. Técnicas de modificação do comportamento. São Paulo, E. P. U., 1980.
- RAPPAPORT, C. R. (organ.). Psicologia da Criança. Rio de Janeiro, Difel.
- PIAGET J., INHELDER, B. A Psicologia da Criança, Rio de Janeiro, difel, 1990.
- LURIA, A. R. – Curso de Psicologia Geral – Vol. I a IV, Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1979.
- VYGOTSKI, L. S. – A Formação Social da Mente, Edit. Martins Fontes, São Paulo, 1988.
- VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Ícone – São Paulo, 1988.
- WALLON, H. As origens do caráter da criança. Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1971.
- LANE, S. T. M. O processo grupal. In: Lane, S. T. M. e Codo, W. (organ.). Psicologia social e o homem em movimento. São Paulo, Brasiliense, 1985.

Florianópolis/SC, 10 de fevereiro de 2006.

IDENTIFICAÇÃO:

Professora F

OBSERVAÇÕES: A professora em questão não disponibilizou o plano de ensino.

IDENTIFICAÇÃO:

Professora Z

OBSERVAÇÕES: A professora em questão não disponibilizou o plano de ensino e não participou da entrevista.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)